

**Análisis Educomunicativo sobre construcción de sentidos alrededor de la
relación entre las representaciones pedagógicas de los docentes de inglés y sus
prácticas en diferentes ambientes de aprendizaje.**

INGRID JHOANNA NOMESQUE MORALES

**CONVENIO INTERINSTITUCIONAL:
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA EN CONVENIO CON LA
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS
FACULTAD DE COMUNICACIÓN
MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN EDUCATIVA
BOGOTÁ D.C
2018**

**Análisis Educomunicativo sobre construcción de sentidos alrededor de la
relación entre las representaciones pedagógicas de los docentes de inglés y sus
prácticas en diferentes ambientes de aprendizaje.**

INGRID JHOANNA NOMESQUE MORALES

**Trabajo de grado para optar al título de
Magíster en Comunicación Educativa**

Director de tesis:

Adriana Castro Camelo

**CONVENIO INTERINSTITUCIONAL:
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA EN CONVENIO CON LA
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS
FACULTAD DE COMUNICACIÓN
MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN EDUCATIVA
BOGOTÁ D.C
2018**

DEDICATORIA

*A mi hermoso hijo Samuel Santiago Fonseca,
Mi amor, mi mayor motivación y felicidad
A mi madre María Lili Morales,
Por batallar en su enfermedad
Y darme su apoyo incondicional
A mi hermana Jenny Paola Nomesque,
Quien desde la distancia me apoya y aconseja
Y a mi pequeña Ángela María Sánchez,
Mi muñeca preciosa que me entenece el alma.
A ustedes mis amores, Gracias.*

Ingrid Jhoanna Nomesque Morales

AGRADECIMIENTOS

En este nuevo recorrido intelectual quiero dar gracias primero a Dios, por darme vida y fortaleza para continuar con cada uno de mis proyectos, a mi madre María Lilia Morales, quien a pesar de su enfermedad me ha apoyado y acompañado en cada etapa de mi existencia, a mi hijo Samuel Santiago Fonseca Nomesque, mi principal inspiración, mi felicidad absoluta y mi motor de vida, a quien pacientemente me esperó cada noche en días arduos de trabajo, me ofreció sus sonrisas en días de depresión, me llenó de amor a través de sus miradas y me ha permitido acompañarlo en sus primeros pasos, sus travesuras y sus particulares formas de ser.

A mi tutora Adriana Castro Camelo, una mujer intelectual, dedicada y emprendedora, gran docente y ahora gran amiga, a quien nunca podré pagarle por su invaluable motivación y ayuda constante, quien me centró, corrigió y guio mi proceso. Y a sus hijos Rafael y la preciosa Silvana, por prestarme a su mami por largos tiempos dedicados a la lectura de este trabajo.

Quiero agradecer a doña Leonor Guarín, la abuelita paterna de mi hijo, quien también dedicó tiempo a su cuidado mientras yo me concentraba en la escritura de este proyecto. Finalmente a mi hermana Jenny Paola Nomesque y a sobrina Ángela Sánchez por enviarme ánimo desde la distancia, por confiar en mis capacidades y motivarme a luchar por un logro más.

Ingrid Jhoanna Nomesque Morales

Tabla de contenido

Resumen	8
Abstract.....	8
CAPÍTULO 1: CONTEXTUALIZACIÓN	9
Justificación	12
Planteamiento del Problema	14
Pregunta de investigación	16
Objetivos.....	16
General.....	16
Específicos	16
Antecedentes.....	17
CAPÍTULO 2: EL PUNTO DE VISTA TEÓRICO.....	24
Representaciones pedagógicas en la enseñanza de una lengua extranjera	24
Ambientes de aprendizaje de una lengua extranjera.....	28
Construcción de sentidos en la práctica docente.....	33
El bilingüismo en el enfoque educ comunicativo.....	39
Una breve historia del bilingüismo en Colombia	39
Lo que se entiende por bilingüismo.....	40
La relación con el campo Educ comunicativo.....	41
CAPÍTULO 3. REFERENTE METODOLÓGICO	46
La metodología de esta investigación	46
El estudio de Caso.....	48
Técnicas e Instrumento	49
Los participantes de esta investigación.....	50
Procedimiento	52
El análisis de datos.....	54
Codificación de las categorías de análisis	54
Síntesis.....	57
CAPÍTULO 4: DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS	59
Descripción de los docentes de Inglés	59
Análisis Categorical de los hallazgos	61

Representaciones Pedagógicas.....	61
Construcción de subjetividades de los docentes.....	61
Proceso de aprendizaje de los estudiantes	67
Establecimiento de actitudes sociales y morales	70
Ambientes de Aprendizaje.....	74
Estrategias y Metodologías.....	75
Recursos	82
Contenidos	85
Construcción de Sentidos.....	87
Intercambio de Saberes.....	87
Transformaciones	91
Condiciones culturales.....	93
CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y APORTES AL CAMPO EDUCOMUNICATIVO.....	96
Sentido Pedagógico.....	97
La construcción de ideas pedagógicas.....	98
La construcción de realidades que se llevan a la práctica	99
La transformación de la condición subjetiva y por tanto la forma de ser maestros. ..	100
Sentido experiencial o vivencial	101
Sentidos en torno a lo laboral.....	103
Sentido de uso lengua	105
CAPÍTULO 6: RECOMENDACIONES Y APORTES AL CAMPO EDUCOMUNICATIVO.....	108
Aportes al campo Educomunicativo	111
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114
Anexo 1. Formato de Encuesta	119

Tabla de ilustraciones

Ilustración 1 Procedimiento metodológico de la Investigación.....	¡Error! Marcador no definido.9
Ilustración2. Tabla de categorización de análisis.....	54
Ilustración3. Tabla de categorización de análisis de la subcategoría: representaciones Pedagógicas.....	55

Ilustración 4. Tabla de categorización de análisis de la subcategoría: Ambientes de Aprendizaje	55
Ilustración 5. Tabla de categorización de análisis de la subcategoría: Construcción de Sentidos	56
Ilustración 6. Matrices de Síntesis.....	56
Ilustración 7. Sentidos. Fuente: Creación de la Autora.....	89

Resumen

El presente documento de investigación surgió por motivaciones personales de la investigadora con respecto al auge del bilingüismo en el contexto colombiano y se enfoca en las representaciones pedagógicas de los docentes durante su proceso de formación y los sentidos que ellos han construido durante sus años de experiencia en la enseñanza de lengua extranjera dentro del campo educomunicativo. Para el desarrollo de este proyecto, se utilizó el enfoque fenomenológico y el estudio de caso como metodología, con la cual se logró categorizar información relevante sobre las representaciones pedagógicas, los ambientes de aprendizaje y la construcción de sentidos desarrollados por uno de los actores principales en el proceso de enseñanza: los docentes de inglés.

Palabras clave: Representaciones pedagógicas, Ambientes de aprendizaje, Construcción de sentidos, comunicación/educación.

Abstract

This research came up due to the researcher personal motivations in regards to the bilingualism boom at the Colombian context. It focuses on the teachers' pedagogical representations during their training process and the senses they have constructed during their years of experience as foreign language teachers inside the Education and Communication field. The approach used to develop this project was the phenomenological one and the case study was used as the methodology to categorize the relevant information about pedagogical representations, learning environments and the construction of senses developed by one of the principal actors in the teaching process: English teachers.

Key concepts: Pedagogic representations, Learning environments, Construction of senses, communication / education.

CAPÍTULO 1: CONTEXTUALIZACIÓN

Con los nuevos avances tecnológicos y cambios en la perspectiva de la educación, este nuevo siglo requiere docentes capaces no sólo de enseñar conocimientos específicos de su área sino de transformar sus actos educativos en actos liberadores, tal como lo expresa José Gregorio Rodríguez en su texto *La Construcción de Sentido en el Aula* (2006); allí señala que “educar significa acompañar a cada sujeto para que emerjan las manifestaciones humanas que lleva dentro, facilitando la emancipación de las ataduras de la ignorancia” (pág. 2), así pues, es necesario reconstruir las formas de compartir y crear saberes que propendan por la participación de los estudiantes en la sociedad de modo que les permita explotar su creatividad y generar transformaciones educativas y sociales con gran impacto cultural.

De esta manera, las prácticas pedagógicas como actos comunicativos y educativos son y serán un insumo esencial en la caracterización de realidades, análisis de fenómenos y la construcción de diversos sentidos, dado que allí se pueden evidenciar transformaciones o manifestaciones que a pequeña escala pueden ser imperceptibles pero que generan un gran espectro de reconocimiento y actividad social que pueden dar respuesta a preguntas de fenómenos relacionados con la educación y la cultura.

Ahora bien, teniendo en cuenta que la educación está compuesta por múltiples fines, actores, intenciones, estrategias, metodologías y planes, entre otros; las acciones que desarrollan los docentes e instituciones educativas dentro de sus diseños curriculares no sólo pretenden instruir en áreas específicas o impartir una serie de conocimientos aislados sino que dentro de un proceso de transversalidad, diálogo e intercambio de saberes se pretende capacitar a los estudiantes en competencias para la vida, en donde el individuo apropie significados, construya su propia identidad, desarrolle su creatividad y sea capaz de resolver

problemas. Esta interacción en el intercambio de saberes genera también que la manera de percibir la realidad se altere y se creen nuevas concepciones y actuaciones, las cuales al consolidarse como prácticas sociales terminan por permear la propia cultura.

Es así como, el conocimiento y la comprensión de dichos saberes que se dan en otras lenguas y en diferentes culturas genera la apropiación de ideas y permite que exista una participación activa en el intercambio de experiencias, construyendo comunidades y redes que en sus puntos de encuentro conforman nuevas actitudes, formas de interacción y nuevos conocimientos. Para el caso del proceso de comprensión y producción de una lengua extranjera se deben establecer relaciones y conexiones en diferentes escenarios o ambientes de aprendizaje teniendo en cuenta el campo que nos convoca, el de la Comunicación-Educación, en donde la construcción de sentidos y la transformación social son ejes fundamentales pues, el no dominar el inglés como idioma extranjero genera que los procesos de intercambio con otras culturas se vean afectados, que la movilidad educativa sea escasa, que la empleabilidad a nivel nacional e internacional disminuya y que la investigación se vea estancada por el desconocimiento de diferentes propuestas en otros países.

En Colombia, al parecer, los procesos educativos y comunicativos en la enseñanza y aprendizaje de esta lengua extranjera no se han adaptado ni a las exigencias del nuevo siglo ni a los parámetros creados para una estandarización por el Marco Común Europeo de Referencia MCER¹, si se tiene en cuenta que el bilingüismo ha despertado la preocupación en colegios, universidades y demás entidades territoriales del país debido a los bajos niveles de competencia, pues a pesar de las diferentes estrategias planteadas por diversos entes y protagonistas de este proceso, solo pocos docentes y estudiantes logran alcanzar niveles de competencia intermedios B1-B2 o avanzados C1-C2. Esta situación lleva a cuestionarse sobre la verdadera forma en que se enseña y se aprende en las instituciones Colombianas,

¹ MCRE (2002), unifica directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas y define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida.

pues es común observar en la mayoría de ellas que los estudiantes aprenden el manejo de una lengua sin pensar en la comprensión e interacción con otra cultura.

Basados en lo anterior, se podría decir que la responsabilidad sobre la comprensión de una lengua extranjera recae principalmente sobre los docentes, pues ellos son los encargados de lograr a través de estrategias que sus estudiantes fluyan en sus habilidades comunicativas, atendiendo no solo a sus intereses particulares sino a sus estilos de aprendizaje. En este punto, se debe reconocer que los docentes de idiomas extranjeros tienen y crean sus propias representaciones pedagógicas acerca de la enseñanza de una lengua, representaciones que se harán realidad o no en el momento de enfrentarse al proceso real en educación.

Pues bien, este proyecto pretende sumergirse un poco más en la realidad educativa y comunicativa de los docentes de inglés, quienes son no solo los encargados de implementar acciones concretas para mejorar el nivel de competencia en inglés en diferentes instituciones educativas públicas y privadas, sino los productores de sentidos a través del lenguaje y a través de sus acciones que validan prácticas sociales. Bajo la idea planteada por Jurgen Habermas (1987), “En el lenguaje, la dimensión del significado y la dimensión de la validez están internamente unidas la una con la otra” (P. 80), y desde una perspectiva educomunicativa, se analizará la experiencia de estos docentes de inglés y de sus prácticas de enseñanza, con el fin de relacionarla con sus representaciones pedagógicas y sus acciones cotidianas, su contexto, su entorno laboral y sus creencias, buscando reconocer los sentidos construidos en su quehacer docente y la forma en que los asumen desde las exigencias institucionales y sus representaciones pedagógicas.

Justificación

Los docentes de lengua extranjera cuentan con diferentes teorías y métodos para la enseñanza de la misma, bien sea a través de un syllabus como guía, de múltiples recursos didácticos para incentivar el aprendizaje o de estrategias que, a su criterio, favorecen el desarrollo de una competencia comunicativa. Al respecto, Díaz (2009) afirma que “éstas representaciones orientan y determinan en gran medida, consciente e inconscientemente, el proceder de los docentes al momento de educar a los estudiantes y al momento de diseñar el proceso de enseñanza y de aprendizaje”(p. 9); es decir que, estos quehaceres pedagógicos se definen por las representaciones que cada docente construye alrededor de sus propias motivaciones y experiencias educativas en diferentes situaciones y que inciden en la forma de enseñar.

Sin embargo, las representaciones pedagógicas construidas por los docentes difieren algunas veces de sus acciones, las cuales son permeadas por otros factores sociales e institucionales que les obliga a replantear sus labores que, aunque tienen que ver con el aprendizaje de otra lengua, afectan su propio desempeño, el cual está ligado a la implementación y desarrollo de políticas educativas, a la planeación y ejecución de sesiones de formación de acuerdo con el Marco Común de Referencia Europeo, y al seguimiento de otras directrices que se llevan a cabo en cada entidad. De esta manera, es necesario reconocer y analizar los sentidos que los docentes construyen en cada uno de sus contextos y ambientes de aprendizaje.

Así, lo que se presenta como estrategia y metodología al inicio del proceso educativo cambia al desarrollarse en diferentes contextos y situaciones dando como resultado actividades que a simple vista parecen regulares pero que guardan una conexión intrínseca entre la forma en que los docentes quisieran enseñar, la forma en que deben enseñar y la forma en que las circunstancias los obligan a enseñar adoptando los modelos establecidos.

De allí que, surjan nuevas experiencias, percepciones y acciones que tienen un impacto sobre la propia enseñanza en lenguas y que son manifestaciones atadas a sus representaciones pedagógicas, pero que no han sido contrastadas con sus prácticas reales las cuales están mediadas por un currículo pensado desde el establecimiento.

En este orden de ideas, a través de este proyecto se espera comprender aún más el trasfondo de la enseñanza del inglés en varios contextos y niveles educativos (básica secundaria, media vocacional y educación superior) y los estímulos que generan la creación de un dialogo en otra lengua, colocando bajo la lupa las vivencias de los docentes en dos escenarios; el primero, desde el análisis de sus representaciones pedagógicas cuando eran docentes en formación, y el segundo, desde sus experiencias educativas como docentes de inglés de una institución pública o privada.

De esta forma, esta investigación es relevante para el campo de la Comunicación-Educación, ya que avanza en la comprensión de los procesos inmersos dentro de la enseñanza de una lengua extranjera mediada por los sentidos que construyen los docentes de inglés en relación con sus representaciones pedagógicas y sus formas de compartir saberes en diferentes ambientes estableciendo también el tipo de prácticas existentes entre los contenidos del currículo impartidos regularmente y su relación con la sociedad y la verdadera promoción de capacidades para pensar y hacer cultura, en instituciones educativas de carácter privado y público del país.

Planteamiento del Problema

Hablar de construir sentidos significa hablar de acciones realizadas por un sujeto que tienen un significado individual, el cual consiste en una auto-interpretación de lo experimentado. Sin embargo, toda construcción individual precisa de un significado social como proceso; es decir, se requiere del papel mutuo de los participantes en la construcción del significado en cuanto a la naturaleza social, donde la interacción permite la unidad y diversidad, teniendo en cuenta los significados compartidos, sujetos independientes, pensantes, con procesos de vida distintos que se dan en contextos específicos o frente a situaciones concretas. En palabras de González-Rey (2011) “el ser humano, en aplicación del libre desarrollo de la personalidad, teje la mayor cantidad de acciones cotidianas, expresa su ser social y reproduce los valores culturales de una comunidad, de una sociedad y de sus formas de organización y convivencia” (p. 35) así se construyen experiencias propias de ser social que permiten comprender una situación a través de la elaboración de percepciones, sentimientos y procesos de interacción.

Desde este punto de vista, se puede afirmar que la escuela establece un campo de transformación en la construcción de sentidos toda vez que cumple un papel en la producción de subjetividades de los actos humanos en lo que refiere a procesos de construcción de conocimientos y de relaciones que con ellos se establecen. Así, la escuela se transforma y transforma a los sujetos como seres sociales (no sólo a los estudiantes sino también a los docentes, familiares y toda la comunidad educativa) que son el resultado de las ideas, significados y prácticas en condiciones reales, estructurales, organizativas, materiales, y humanas que ellos mismos construyen.

En este punto, donde los sentidos se construyen, es importante hablar de los ambientes de aprendizaje como ese conjunto de estrategias, metodologías, contenidos y recursos que trascienden las aulas de clase. Esto alude con mayor énfasis a las interacciones y nexos que se establecen entre estudiantes y docentes para configurar un cierto tipo de red comunicativa.

Para el caso de la enseñanza de una lengua extranjera, la construcción de sentidos no es tan evidente toda vez que la competencia comunicativa se ha convertido en el eje principal de aprendizaje exigiendo a los docentes la creación y uso de metodologías y didácticas que fortalezcan las habilidades orales y escritas con fines comunicativos; así, dentro de las sesiones regulares de formación se encuentran actividades que buscan desarrollar la producción y comprensión en inglés; sin embargo, las condiciones cambian al ejecutarse en diferentes grupos y pueden alterar el objetivo y hasta la propia práctica del docente obligándolo a reconstruir rápidamente la metodología con el fin de afianzar la competencia comunicativa en pro de una construcción de sentidos.

De esta manera, nace la necesidad de investigar la relación entre las formas de actuar del docente en diferentes contextos y sus representaciones pedagógicas, pues se podría decir que en el afán de desarrollar una habilidad comunicativa más comprensiva que productora, y cumplir con lineamientos curriculares, los docentes no están potenciando a los educandos a ser emisores y productores de mensajes más complejos y críticos, pues diseñan e implementan estrategias informativas e instruccionales, acciones que no conllevan a generación de diálogo, análisis o discusión. Desde esta perspectiva se podría decir que, el proceso de formación que realizan los docentes en lenguas tienen dos líneas de acción: la primera dedicada a la enseñanza y aprendizaje por convicción propia, por el interés de dar a conocer otras formas de ver el mundo; y la segunda, como la labor para la cual han sido contratados: la de mejorar y/o elevar el nivel de inglés de forma sistemática y que se caracteriza por el seguimiento de parámetros, coyuntura que se evidencia cuando los imaginarios o representaciones y las realidades se entrelazan y permiten que los docentes construyan sus propios sentidos en el ser y en el hacer.

Por esta razón, la siguiente investigación pretende repensar desde el campo de la Comunicación-Educación, la construcción de sentidos de los docentes de lenguas extranjeras en cuanto a las relaciones existentes entre sus representaciones pedagógicas sobre los ideales de formación en lengua extranjera y sus prácticas en diferentes ambientes de aprendizaje a través del siguiente cuestionamiento:

Pregunta de investigación

¿Qué sentidos construyen los docentes de inglés alrededor de los diferentes ambientes de aprendizaje de una lengua extranjera en relación con sus representaciones pedagógicas?

Para la cual se formulan los siguientes objetivos

Objetivos

General

Analizar qué sentidos construyen los docentes de inglés a partir de la relación entre sus prácticas de enseñanza en sus contextos diarios y las representaciones pedagógicas construidas en su proceso de formación.

Específicos

- Identificar la forma en que los docentes de lengua extranjera manejan las exigencias institucionales con su saber pedagógico.
- Reconocer las estrategias pedagógicas que los docentes realizan en el proceso de comprensión y producción en lengua extranjera de sus estudiantes.
- Develar el aporte de las prácticas pedagógicas y sociales en la enseñanza de una lengua extranjera en el campo de la Comunicación – Educación.

Antecedentes

Los procesos educativos para el dominio de una lengua extranjera han venido cambiando desde los últimos años tanto en su forma como en su contenido generando nuevas exigencias para ser competentes; es por ello que dentro del campo de los idiomas extranjeros existen múltiples estudios relacionados con estrategias, metodologías y enfoques. Asimismo, algunos docentes han ideado la manera de utilizar al máximo los beneficios ofrecidos por el entorno para dinamizar sus clases y fortalecer la creación de sentidos y de pensamiento, además de la intención de muchos por comprender la transformación del sujeto teniendo en cuenta sus habilidades comunicativas. Para el caso específico de esta investigación, se busca la manera de comprender cómo se da la construcción de sentidos en los docentes de lenguas extranjeras con respecto a sus representaciones pedagógicas y su desempeño en su área, para lo cual, se revisaron diferentes fuentes bibliográficas que abordan las categorías que involucran este cuestionamiento.

En primer lugar, el artículo titulado “La formación integral: una mirada pedagógica desde los docentes” de Ana Díaz Monsalve (2008), exploró las representaciones o imaginarios que los docentes de inglés de educación básica de instituciones públicas de Medellín tienen acerca de la formación integral a partir de encuestas y entrevistas a profundidad, allí se develó que los profesores relacionan el concepto de la formación integral con el concepto de personalidad, como sinónimo de crecimiento personal y en donde adquieren instrumentos necesarios para mejorar su condición de vida.

En cuanto a la formación en lengua extranjera, los docentes de inglés presentan dos enfoques, uno con un ideal de formación con énfasis instrumental y el otro con carácter trascendental. En el primero, el dominio de un idioma extranjero es sinónimo de competitividad, ya que su manejo les permite acceder a mejores oportunidades laborales. El segundo enfoque considera que formar integralmente a una persona tiene como fin ayudarlo a ser feliz, facultado para trabajar en su propia realización personal y de aquellos que lo

rodean, y con ello lograr el pleno desarrollo de su personalidad para participar en la construcción de un mundo seguro, confiable y agradable para todos.

En cuanto a las dimensiones de formación en una lengua extranjera según las representaciones de los docentes, la autora reconoce cuatro dimensiones: la primera relacionada con lo personal en donde se integran diferentes formas de pensar, de actuar, tradiciones y valores que le permiten vivir en sociedad; la segunda dimensión la relaciona con la motivación que permite sensibilizar al estudiante sobre la relevancia del aprendizaje del inglés, haciendo que el gusto y el interés se incrementen; la tercera dimensión tiene que ver con la competencia comunicativa, allí, el estudiante logra interactuar y comunicarse efectivamente con la realidad; y finalmente, la cuarta dimensión hace referencia al contexto social y cultural donde el estudiante articula valores, normas y formas de pensar a su propia forma de actuar en sociedad y le encuentra beneficios para su propia cultura.

En otras investigaciones, José Gregorio Raba (2014) en su tesis de Maestría titulada “La formación del docente de lengua extranjera en la intersección entre política, teoría y prácticas educativas” realizó la caracterización del tipo de prácticas pedagógicas que promueven los programas de formación en idiomas, observando aspectos como las directrices del currículo y el tiempo destinado a las prácticas dentro del programa a través de entrevistas y grupos focales de dos programas de formación (Licenciatura en Lengua Inglesa de la UTP y Licenciatura en educación básica con énfasis en inglés de la UD), dirigidos a docentes en ejercicio y dos programas de formación de pregrado.

Dentro de su análisis, él encontró que el término práctica se relaciona con necesidades de tipo didáctico y metodológico, restándole importancia a aspectos como la formación en lengua y su impacto en la comunidad y añadiéndole relevancia al manejo eficiente del tiempo y contenidos en las clases. Asimismo, encontró que es normal que los estudiantes consideren el hecho de comenzar prácticas después del desarrollo de una construcción teórica, como un requisito para aplicar o colocar en contexto lo visto en sus clases, mientras que los docentes

caracterizan la práctica como el espacio en donde sus estudiantes aprenden a aplicar técnicas, desarrollar metodologías y se enfrentan al mundo real.

En este mismo sentido, el autor reconoce una función más de la práctica que se refiere a la posibilidad de enseñar en “escenarios reales de clase”, y liga esto de manera directa al fortalecimiento del conocimiento acerca de la enseñanza del inglés. Así se caracteriza la práctica como una forma de elaborar conceptos a lo largo del proceso de formación en donde se adoptan nuevos métodos y estrategias que no conocían pero que las vinculan durante el proceso. Finalmente, en otro resultado de su investigación, Raba (2014, p. 35) registra algunas reflexiones entre la relación escuela – universidad; ellas son: a) los recursos con los cuales fueron formados los licenciados varían de los recursos y materiales con lo que cuenta en realidad en sus trabajos, y, b) existe una falta de posibilidades que ven los docentes para mejorar las habilidades comunicativas por el tiempo de sesiones, no hay actividades transversales al currículo de la escuela, la conformación de redes o comunidades de formación docentes son menos mencionadas dentro de las prácticas y el acompañamiento de las prácticas es reportado de distintas formas.

Otro estudio relacionado con este tema se encuentra en la Revista Palabra Maestra en su edición número 22 del mes de septiembre de 2009, la cual dedica toda su producción a la publicación de artículos relacionados con los desafíos de enseñar y aprender inglés, a los imaginarios sobre el bilingüismo y a la socialización de experiencias exitosas en la enseñanza del inglés en colegios de la Capital. En esta edición se reconoce el reto que los estudiantes colombianos tienen para comunicarse en una lengua extranjera en un país que no usa cotidianamente este idioma sino que lo ve como una asignatura regular en la educación.

Asimismo, en su editorial expresa que, gracias a las investigaciones adelantadas en este campo, se introdujo la perspectiva comunicativa que refiere el uso social de la lengua. Con este modelo, el estudiante adquiere un papel protagónico en su propio aprendizaje y se amplía el concepto de autonomía del alumno sobre su desarrollo como persona que aprende

una lengua, lo cual supone que el aprendizaje de un idioma está más allá de la simple adquisición de un código lingüístico.

En la misma publicación, el artículo titulado ¡Un bilingüismo de calidad para Colombia! a cargo de Jan Van Da Putte, consultor del British Council, expone que dentro del contexto del Programa del MEN, el bilingüismo en Colombia no se trata de que una persona domine dos lenguas con la misma fluidez, sino de una estrategia para mejorar la enseñanza de esta lengua en el país, pues si se tomara el término bilingüismo como el uso habitual de dos lenguas en una misma comunidad o como la convivencia de dos lenguas en un mismo lugar, el inglés “tendría que adquirir un estatus de lengua oficial a la par con el castellano en todo el territorio nacional” (Da putte, 2009, p. 6)

De igual manera, dice que el programa de bilingüismo no pretende convertir a todos los colegios en bilingües ya que se trata de reforzar el aprendizaje del inglés u otra lengua extranjera mediante la enseñanza de un número de materias en ese idioma, recreando así un espacio de inmersión en el otro idioma para lograr procesos de adquisición de este a través de su uso como lengua de comunicación, lo cual recalca su idea principal, la del bilingüismo como estrategia para mejorar los niveles de dominio.

Finalmente, presenta una serie de acciones que beneficiarían y facilitarían la implementación de una lengua extranjera en el contexto escolar, entre las cuales establece: analizar quiénes son los docentes de inglés, cuál es su nivel de lengua, cuáles son sus prácticas pedagógicas en el aula, cuáles son sus necesidades de desarrollo profesional y cómo se pueden satisfacer, y cuáles son sus posibilidades reales de trabajar como equipo para dinamizar el área de inglés.

Ahora bien, frente a las representaciones pedagógicas sobre el bilingüismo, Anne – Marie de Mejía, docente e investigadora de la Universidad de los Andes, reflexiona sobre los descriptores de los estándares de inglés para cada grado, en donde la competencia sociolingüística forma parte de los avances significativos, frente a la importancia de

desenvolverse en contexto de forma adecuada sin preocuparse tanto por el uso correcto de reglas gramaticales. Un imaginario que resalta la autora es el de tener profesores nativos, lo que ha influido en la contratación de docentes extranjeros sobre los nacionales por parte de colegios privados, pues se cree que por ser hablantes nativos tienen un alto nivel de suficiencia en la lengua y conocimientos culturales.

A este tipo de representaciones pedagógicas se han encontrado opositores como David Graddol, citado por Mejía Ana (2009) quien afirma que la inclusión de hablantes nativos algunas veces puede empeorar el panorama, debido a que los acentos de estos profesores pueden parecer demasiado lejanos en relación con las personas con las cuales los estudiantes interactúan en inglés; de igual forma, si no son bilingües, no pueden prestar ayuda oportuna en momentos difíciles, en los cuales es necesario poder entender lo que los alumnos quieren expresar; además, frecuentemente los profesores nativos de inglés son más costosos para la institución que aquellos que no lo son.

De otro lado, realizando el rastreo de información relacionada con las representaciones pedagógicas, el estudio de Claudio Díaz y Paola Alarcón (2009) reflexiona sobre las creencias pedagógicas que tienen treinta docentes de inglés en Chile, sobre el rol que el estudiante debe asumir en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, en la educación primaria, secundaria y terciaria, reconociendo que las creencias, actitudes y representaciones aunque son difíciles de demarcar son altamente influyentes en la forma de actuar. El estudio se llevó a cabo a través de un cuestionario, una entrevista semiestructurada y diarios de campo personales y no participantes que dieron como resultado las siguientes dimensiones y categorías en la identificación de creencias pedagógicas-lingüísticas por parte de los docentes de inglés.

En la primera dimensión llamada Profesorado de enseñanza primaria, los docentes consideran que los estudiantes deben estar motivados y poseer rasgos de participación activa para garantizar el aprendizaje del idioma, además de caracterizarse por ser sujetos ordenados, concentrados y metodológicos, lo cual se promueve a través de enfoques didácticos

comunicativos sobre el aprendizaje de estructuras sintácticas, léxicas y fonológicas. Destacan asimismo la subcategoría del compromiso de docente con el estudiante, ya que el aprendizaje implica mucho más que el desarrollo de habilidades, implica un carácter social y adopción de nuevas conductas, y la interacción con el docente y las formas de aprender favorecen el aprendizaje.

En la categoría del rol estudiantil al interior del aula, se reconoce que los profesores tienen una apropiación excesiva del discurso restándole protagonismo a los estudiantes, situación que difiere de las expectativas docentes, quienes quisieran y creen establecer ciertos criterios pero que no lo reflejan dentro de sus propias clases, pues los estudiantes no participan espontáneamente y presentan ansiedad lingüística, al sentirse altamente preocupados por los errores que puedan cometer frente a los demás al hablar en otro idioma.

En la segunda dimensión referida al profesorado de enseñanza secundaria, los docentes de inglés no colocan como característica esencial la participación pues se preocupan más sobre las condiciones de vulnerabilidad del estudiante, relacionándolo con las diferentes estrategias que deben desarrollar para atraer la atención y motivación de estudiantes vulnerables. Así, al interior del aula, los docentes monitorean regularmente el trabajo de los estudiantes, reconocen sus conocimientos previos y promueven la explicación de aspectos fonológicos, léxicos y sintácticos, buscando al parecer la precisión lingüística y dejando un poco de lado la promoción de interacciones comunicativas.

Finalmente, en la dimensión de los profesores de la enseñanza terciaria, los docentes resaltan que la responsabilidad, el esfuerzo, la constancia y la motivación son características que influyen en su éxito en el proceso de aprendizaje. Asimismo, la habilidad para tomar apuntes de calidad y la aptitud para aprender idiomas, hacen parte del rendimiento académico.

El último antecedente relevante para este proceso investigativo es el informe de investigación sobre el estado actual de la educación bilingüe en Colombia desarrollado por

Anne-Marie Truscott de Mejía (2006), que exploró las creencias y experiencias de profesores de inmersión y sus formas de abordar las prácticas pedagógicas en el aula, lo cual dio como conclusión que “el profesor que es consciente del rol del lenguaje en el currículo, está en condiciones de proporcionar ambientes más ricos en lenguaje que contribuyan a ampliar el pensamiento del estudiante” (p. 11). De la misma forma, indica que los docentes reflexionan sobre su práctica desde su experiencia personal o desde su reflexión participativa social donde se evidencia que las decisiones que ellos toman están sujetas al lenguaje planeado, a la verbalización y a la individualización. En este sentido, los significados expresados a través del lenguaje y las acciones comunicativas de cada docente se ven reflejadas en actuaciones que inciden en la construcción cultural de sus estudiantes.

La lectura y comprensión de publicaciones referenciadas hasta aquí hacen parte fundamental del reconocimiento de los avances realizados frente al estudio del fenómeno del bilingüismo desde uno de los actores principales del proceso educativo, los docentes de lenguas extranjeras y sus representaciones pedagógicas; dichas publicaciones evidencian que este fenómeno ha sido poco explorado desde la construcción de sentidos y la transformación social, pues los estudios que involucran representaciones pedagógicas y prácticas hacen parte de investigaciones relacionadas con situaciones didácticas o actuaciones lúdicas de los docentes de lenguas.

CAPÍTULO 2: EL PUNTO DE VISTA TEÓRICO

Teniendo en cuenta los antecedentes y los conceptos centrales que se expresan en el problema de la investigación, se realiza la composición de esta apartado que sustenta los puntos de vista de diferentes autores para comprender de una mejor manera las categorías analíticas de: representaciones pedagógicas, ambientes de aprendizaje y construcción de sentido, así como el fenómeno del bilingüismo desde el campo de la comunicación – Educación.

Representaciones pedagógicas en la enseñanza de una lengua extranjera

*Un marco que tal vez pueda quedar oculto
son los sentimientos de los docentes de secundaria que,
desde mi punto de vista, sugieren y aportan datos significativos
a cualquier investigación de ese mundo
donde estos autores viven y construyen sus representaciones.
(Nicolás Martínez Valcárcel)*

Hablar de representaciones pedagógicas significa reconocer una serie de elementos simbólicos y conceptuales que sustituyen una realidad. Al respecto, Rosental & Ludin (1999), sugieren que las representaciones de algo son la “imagen generalizada, sensorialmente evidente de los objetos y fenómenos de la realidad; se conservan y reproducen en la conciencia sin que los propios objetos y fenómenos actúen directamente sobre los órganos de los sentidos” (p. 4); así pues, las representaciones se construyen a través de la historia y de las sociedades que los gestan ya que tiene una fuerte conexión con la memoria.

De acuerdo con Bronislaw (1984) “estas representaciones de la realidad social, inventadas y elaboradas con materiales tomados del caudal simbólico tienen una realidad específica que reside en su misma existencia, en su impacto variable sobre las mentalidades

y los comportamientos colectivos” (p. 8), dicha afirmación ratifica su postura que todo poder se rodea de representaciones y símbolos que los legitiman, construyendo imaginarios sociales que tiene sus raíces en la memoria colectiva.

Por su lado, la pedagogía como ciencia que estudia la metodología y las técnicas que se aplican en la educación, ha construido sus propias representaciones a través de las instituciones escolares que reflejan imaginarios sociales como los de formar para el trabajo, ayudar a construir ciudadanía y alfabetizar a los niños y jóvenes, entre otros. Dichas representaciones operan desde un colectivo y se configuran en épocas específicas que se establecen y perduran a través del tiempo. La escuela, de hecho, hace parte de una representación al considerarse como el lugar en donde se educa, se construye la identidad y se establecen las actitudes sociales y morales; de igual manera, es también el espacio en donde confluyen los legados de maestros ejemplificadores y se crean las representaciones pedagógicas.

En este orden de ideas, para comprender el significado de Representaciones Pedagógicas es importante remitirse al imaginario social que de acuerdo al filósofo Castoriadis (1993) es “una construcción histórica y social que conforma un conjunto de instituciones, normas y símbolos comunes a determinado grupo social y que al ser parte de una representación mental se desarrolla en la realidad ofreciendo oportunidades y restricciones en las actuaciones de individuos” (p.23). De tal manera, que un imaginario no es ni algo ficticio ni una simple imaginación, sino que alude a una realidad que tiene consecuencias prácticas para la vida cotidiana de las personas.

Por su parte, Taylor (2002) le dio forma a su propio concepto sobre representación o imaginario social moderno como “la concepción colectiva que hace posible las prácticas comunes y un sentimiento ampliamente compartido de legitimidad” (p. 28), lo cual se relaciona más con el sentido que se les otorgan a dichas representaciones en las prácticas que las construcciones intelectuales que los individuos realizan cuando reflexionan sobre su

realidad social; es decir, que todo acto cobraría sentido de acuerdo con su propio orden moral a partir de su concepción y relación entre las demás personas, el tiempo y el espacio.

“[...] en la mayoría de los casos las personas asumen prácticas por imposición, improvisación o adopción. A partir de este momento la práctica cobra sentido en virtud de la nueva perspectiva que ofrece, antes sólo articulada en la teoría; esta perspectiva es el contexto que da sentido a la práctica. La nueva idea aparece ante los participantes como nunca antes lo había hecho. Comienza a definir los contornos de su mundo y puede llegar a convertirse en el modo natural de ser de las cosas, demasiado evidente como para discutirlo siquiera” (Taylor C. , 2006, p. 44)

Partiendo del anterior supuesto, se puede decir que cada uno de los docentes, dependiendo de sus propias vivencias y experiencias sociales han conformado sus propias representaciones, han establecido ideas generales tanto para la enseñanza como para el aprendizaje y han diseñado sus estrategias para alcanzar fines educativos transfiriéndolas a acciones concretas las cuales son usadas recurrentemente porque así lo aprendió, porque considera que es la mejor forma de hacerlo, porque le ha funcionado anteriormente, porque se siente cómodo implementándolo o porque simplemente sigue directrices.

De cualquier forma, esa representación se traslada a la práctica, y esta última se altera por las condiciones que presenta cada contexto, en donde sus nuevas formas de actuar pueden generar nuevas percepciones y con el tiempo crear nuevos hábitos y prácticas sociales. En efecto, los docentes tienen la percepción de transformar currículos y formas de aprendizaje de una lengua extranjera cuando se encuentran en su fase exploratoria de las representaciones pedagógicas que los alimenta; en estas representaciones, la idea de cambiar la educación es latente en todo momento; se infiere entonces que, las representaciones pedagógicas sobre el aprendizaje de un idioma extranjero que han construido los docentes son imágenes generalizadas de ellas como producto de las relaciones interpersonales entre los mismos docentes con aquellas personas que comparten el contexto particular de enseñanza y aprendizaje de las lenguas.

Sin embargo, el contenido que en un momento determinado estructura la formación integral que se ha representado posee un carácter de validez para una época y un contexto determinado. Para Romero(2008)

[...] las representaciones o imágenes pedagógicas contienen fantasías que están constituidas sobre procesos de identificación que realizan con modelos, valores y manifestaciones dominantes, generadas por la estructura social. Aparecen frecuentemente, imágenes virtuales sobre las prácticas profesionales, que no se corresponden con las características reales de esas profesiones o de su campo laboral. (Pág. 3)

Si se estudian a fondo las representaciones de los docentes de inglés sobre los ideales de formación en enseñanza de una lengua extranjera, se esperaría que éstas, en líneas generales, sean coherentes con la teoría pedagógica y educativa. Sin embargo, a la hora de poner la teoría en práctica se observan muchos obstáculos como el manejo de la disciplina y el interés de los estudiantes, que no permiten el desarrollo total de esas representaciones en aras de reconocer la imagen o la idea generalizada construidas sobre lo que es el proceso de la formación, el contenido que le han asignado, la significación y el sentido social que le otorgan y la realidad a la que deben enfrentarse una vez se encuentren en el campo de acción. En palabras de Díaz (2009).

[...] el proceder de los docentes al momento de educar a los estudiantes y al momento de diseñar el proceso de enseñanza y de aprendizaje dentro del aula de clase es guiado por los imaginarios, las ideas o las representaciones de lo que consideran mejor en términos formativos, para los estudiantes (Pág. 9)

Hasta aquí, lo discutido permite definir las representaciones pedagógicas como el conjunto de imágenes y consideraciones que el docente construye a partir de sus propias experiencias e interacciones sociales, en donde sus ideas, creencias, teorías y prácticas educativas cobran sentido en un período social y de tiempo determinado.

Dichas representaciones toman un lugar relevante en la realidad pues conforman nuevos pensamientos y establecen diferentes formas de relacionarse con la sociedad, convirtiendo así la enseñanza de lenguas extranjeras en una propia representación que cambia de generación en generación y se nutre de ideas educativas basadas en el uso de nuevas tecnologías pero que al trasmitirla a la práctica y realidad institucional cobra nuevos sentidos. De allí el interés por analizarlos y reconocer sus efectos en la enseñanza de una lengua extranjera, configurando así una manera de interpretar y repensar la cotidianidad de los docentes de inglés bajo diferentes prácticas y su relación con las representaciones construidas con el tiempo.

Ambientes de aprendizaje de una lengua extranjera

*Una de las tareas del buen profesor
es retirarse después de haber creado
el ambiente adecuado para el aprendizaje.
(Anónimo)*

Cuando se habla de la enseñanza de una lengua extranjera se hace referencia a las estrategias, metodologías, contenidos, recursos y ambientes de aprendizaje que se van a utilizar para tal fin. De acuerdo con la página web de Colombia Aprende del Ministerio de Educación Nacional, los ambientes de aprendizaje son “espacios donde los estudiantes interactúan bajo condiciones y circunstancias físicas, humanas, sociales y culturales propicias para generar experiencias de aprendizaje significativo y con sentido. Dichas experiencias son el resultado de actividades y dinámicas propuestas, acompañadas y orientadas por el docente”²; es decir, que se relacionan los entornos idóneos y parecidos al contexto real de la lengua extranjera y las estrategias que dan sentido a la comprensión de la misma, más allá de los simples espacios físicos educativos.

² Recuperado de la página Web Colombia Aprende, la red del conocimiento. 30 de mayo de 2017, <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/w3-article-288989.html>

Sin embargo, dentro del sistema educativo colombiano, el aula o salón de clase ha sido considerado como ese espacio propicio para el aprendizaje, ha sido designado por la escuela como el lugar de concentración, orden y comprensión, y ahora se le ha dotado con herramientas tecnológicas para hacer clases más dinámicas e interactivas, pero sigue resguardando el mismo sentido del ambiente de aprendizaje como un espacio físico y cerrado.

En el campo de las lenguas extranjeras, la adecuación de laboratorios con reproductores de audio o video, más la implementación de softwares y la conformación de bibliotecas con materiales auténticos, hacen parte de los recursos y materiales físicos dispuestos para la formación, que guiados de manera asertiva generan ambientes de aprendizaje. Así, los docentes de inglés crean una atmósfera apropiada y una serie de actividades para el reconocimiento de estructuras gramaticales, comprensión y producción de textos, desarrollo de debates, obras teatrales o juegos de rol, etc., con el fin de generar procesos comunicativos, y aunque no hay duda que aprender otro idioma en contextos reales y de forma continua mejora la competencia comunicativa, los recursos cotidianos con los que se cuentan y la creatividad de los docentes son un esfuerzo por cerrar dicha brecha.

Asimismo, debido a los constantes avances tecnológicos y a la concientización de las diferentes formas de aprender, las instituciones educativas han optado por el uso de ambientes de aprendizaje combinados, aquellos donde las clases presenciales se alternan con el uso de programas virtuales y metodologías basadas en la asistencia por computador; es decir, clases no presenciales, destinadas al trabajo autónomo de los estudiantes, quienes finalmente son los responsables de sus avances y progresos al reforzar lo visto en clase en contenidos mediados por sistemas tecnológicos.

No obstante, contrario al anterior postulado, Bonilla (1995) abordó el ambiente de aprendizaje como algo que va más allá de las estructuras físicas; lo definió como una categoría en la cual intervienen todas las interacciones entre el estudiante y el docente, siendo

los primeros protagonistas del proceso educativo, y que a su vez establecen un sistema comunicativo entre los mismos:

[...] se trata de una categoría que trasciende la concepción tradicional de ambiente de aprendizaje, como espacio físico del aula y/o como disponibilidad de materiales didácticos. Esta categoría alude con mayor énfasis a las interacciones y nexos que establecen los Educandos y Educadores entre sí, para configurar un cierto tipo de red comunicativa. (pág. 14)

Así las cosas, se podría interpretar que el aula de clase ya no es el único lugar privilegiado para aprender, pues la ciudad y entornos dentro de la misma proveen elementos y factores culturales. En un ambiente de aprendizaje “se conforman las relaciones comunicativas entre los principales miembros de la comunidad educativa: docente y estudiante; por medio de dichas interacciones, se van generando situaciones dinámicas, que permiten que el estudiante adquiera conocimientos a través de experiencias que le generen aprendizaje significativo”(Herrera & Suárez, 2014, pág. 41).

Lo que se sugiere aquí, es que es importante entender el ambiente de aprendizaje como ese espacio que ofrece los recursos para el desarrollo de una clase; bien sea haciendo uso de los espacios físicos o bien, de las relaciones que se dan entre quienes están involucrados en el mismo. Al respecto, Duarte(2003) afirma que propiciar un ambiente que genere procesos comunicativos y la reunión de personas, materiales y actividades, es la forma correcta de estimular el diálogo, la expresión libre de las ideas, el interés y la curiosidad. En este sentido, los escenarios que desarrollan las condiciones favorables para el aprendizaje promoverán capacidades, actitudes y valores ligados a la identidad e interacción social.

Si se relaciona los procesos pedagógicos con los ambientes de aprendizaje se puede afirmar que éstos últimos cumplen una función muy importante en el desarrollo de los primeros, ya que allí se da la posibilidad de desarrollar habilidades cognitivas, se contempla la formación integral de los estudiantes y se contribuye a la creación de estrategias para el diseño de los currículos y los sistemas de evaluación de acuerdo con los diferentes contextos;

esto con el fin de transformar la organización educativa y generar espacios de aprendizaje donde el estudiante asuma roles que le permitan apropiarse de los conocimientos por medio de la práctica.

En relación con lo anterior, Sierra y Carrascal (2008) coinciden en que

[...] un ambiente de aprendizaje está compuesto por una serie de circunstancias que permiten el desarrollo de competencias; por lo tanto, el ambiente de aprendizaje se debe estructurar de tal manera que el estudiante aprenda de forma independiente, haciendo efectivo dicho proceso por medio de la adquisición de ciertas competencias y así se pueda evidenciar en su aprendizaje autónomo, que es cuando el estudiante se apropia de sus procesos cognitivos y se preocupa por comprender el objetivo de aprender un concepto o un tema y por aprender cómo este puede serle útil en la vida diaria (pág. 71)

Así, se puede afirmar que dimensionar los ambientes de aprendizaje más allá del aula y generar más estrategias colaborativas, permitiría que todo lo aprendido se use y vivencie, dándole la oportunidad a los individuos que expresen sus ideas sin coerción y que estén en la capacidad de abrir vías de comunicación para interactuar de forma espontánea y continua con los demás, haciendo del bilingüismo un proceso más natural, que permita que los aprendices o estudiantes desarrollen su verdadera competencia comunicativa en inglés o en otra lengua extranjera desde la comprensión cultural, teniendo la oportunidad de interactuar social e intelectualmente.

De esta manera, la realización de actividades que generen experiencias significativas en los estudiantes, promuevan el aprendizaje autónomo y den sentido a los procesos pedagógicos contribuye a un mejor entendimiento de un idioma extranjero. Es allí donde las prácticas Educomunicativas cumplen un papel importante ya que, las interacciones y relaciones que se construyan entre estudiante y par y/o estudiante- docente son un componente de gran importancia donde se pueden obtener procesos que promuevan el mejoramiento del nivel de aprendizaje de los estudiantes y aporten experiencias significativas a los sujetos en formación toda vez que la comprensión de dichas experiencias posibilite el proceso de construcción de sentidos que permiten la reflexión de vivencias en términos de sus permanencias y transformaciones, lo que implica una relación diversa de acuerdo a cada

sujeto y a cada experiencia, teniendo en cuenta los factores particulares del contexto, las relaciones sociales y el proceso vital, entre otros.

Al hablar de transformación en los ambientes de aprendizaje; lo importante es que su papel (el de la transformación) en la producción de subjetividades opere como organizadora de sentido de los actos humanos, logrando mayores grados de cohesión. Esto es a lo que (Vizer, 2006) denomina construcción de sentidos, el proceso donde se transforma a los sujetos como seres sociales que son el resultado de las ideas, significados y prácticas en condiciones reales, estructurales, organizativas, materiales, y humanas que ellos mismos construyen.

Desde esta perspectiva, el campo de la Educomunicación tiene mucho que ver en el desarrollo y construcción de estos ambientes de aprendizaje, ya que, en palabras de Rodríguez (2010)

[...] se ocupa de los procesos que el sujeto pone en juego para aprender, básicamente se enfoca en lo que ocurre en el aula de clase cuando cada uno de los estudiantes aprende, en la naturaleza del aprendizaje, en las condiciones que favorecen o se necesitan para que el aprendizaje se produzca, en los resultados obtenidos y partiendo de eso su respectiva valoración (p.13).

Por lo tanto, los ambientes de aprendizaje también son un factor clave que puede llegar a favorecer el proceso Educomunicativo en estudiantes y docentes, en tanto se construyen sentidos, lo que implica entonces evidenciar dentro de dichos ambientes las diferentes formas de habitar y reconstruir el mundo, las percepciones, sentimientos y procesos de interacción que se consolidan a raíz de la reflexión permanente de lo vivido.

En conclusión, los ambientes de aprendizaje son espacios educomunicativos, donde la construcción de sentidos entre estudiantes y docentes se hace más visible y permiten tejer experiencias que determinan la formación no sólo académica sino social; así mismo las interacciones dadas influyen en la manera de actuar de los estudiantes y de afrontar las experiencias que se dan en su entorno, por lo cual se espera que los docentes de lenguas sean

capaces de generar esos ambientes que preserven a su vez valores culturales tradicionales a través del dialogo y la interacción, y permita continuar realizando procesos de meta cognición, resolución de problemas y conflictos.

Construcción de sentidos en la práctica docente

*Algunas personas dicen que las casas consisten en paredes.
Yo digo que las casas consisten en ventanas.
El que vive en una casa debe tener derecho a asomarse a su ventana
y a diseñar como le apetezca todo el trozo de muro exterior que pueda alcanzar con el brazo.
Así será evidente para todo el mundo desde la lejanía, que allí vive una persona.
Hundertwasser*

El sentido, como la recepción y el reconocimiento de diferentes estímulos a través del oído, el tacto, la vista y el olfato hace parte de la definición tradicional que nos remite a un proceso fisiológico y a la percepción que hay del entorno, pero con los estudios realizados desde la psicología, en especial los realizados por Vygotsky, este término se asoció primero al uso de la palabra y a los significados del lenguaje, y luego como la relación con la personalidad y la vida psíquica, es así como este psicólogo ruso contempla que “El sentido es una formación dinámica, fluida y compleja que tiene varias zonas que varían en su estabilidad. El significado es apenas una de esas zonas del sentido que la palabra adquiere en el contexto del habla. Él es el más estable, unificado y preciso de esas zonas.” (P. 276). Es decir, que el sentido es considerado como una formación, como parte de un sistema en movimiento donde el lenguaje es parte de él no fuera.

Sin embargo, al pasar el tiempo se conforman nuevas definiciones de esta categoría, y aparece la categoría de sentido personal, que según Asmolow (1984) citado por González Rey (2010)

representa el reflejo individualizado del mundo, que incluye la relación de la personalidad con aquellos objetos a través de los cuales se desarrolla su actividad y su comunicación. Las más diversas manifestaciones de la cultura, y más ampliamente de las relaciones sociales, asimiladas por el sujeto en el proceso de interiorización de las normas sociales, los conceptos, roles, valores e ideas percibidos por él en los actos

y acciones de otras personas, pueden adquirir para él sentido personal, transformándose en “significados para mí”. (p. 248)

A partir de lo anterior y como construcción propia, el término “sentido” se comprenderá en esta investigación como el modo de comprensión y la forma de asumir una realidad desde la experiencia y desde las emociones, desde las interacciones vividas en sociedad y con conocimientos que se validan a través del dialogo, a través de la palabra, a través del tiempo.

Ahora bien, para comprender un poco más la dialéctica de este apartado, se relaciona la construcción de sentidos en la práctica docente, la cual puede ser definida como la interacción con personas dedicadas a articular, planear, examinar, asumir y posibilitar proyectos, enfoques, metodologías encaminadas a la promoción de una comunidad, mediante la participación de sus integrantes en la construcción de un bien en común (Betancourth, 2013, p. 23). De esta manera, la práctica docente o pedagógica busca conectarse con el diálogo, la comunicación, la indagación a partir de la investigación y resolver dificultades encontradas en el ejercicio enseñanza aprendizaje, entre otros. Según (Becerril, 1999) la práctica docente es:

“un proceso de representación, formación y transformación, que le da sentido y significado al proyecto educativo en el que los maestros participamos. La práctica docente debe entenderse como un todo, síntesis de múltiples determinaciones. La práctica docente, teoría y práctica, como objeto de estudio, crea y recrea su propia metodología” (p. 11)

Por esta razón, es a partir de las prácticas docentes que se puede evidenciar las tendencias, actitudes y sentidos que los docentes y estudiantes asumen en espacios y tiempos específicos, y que se constituyen como representaciones permeadas por sus realidades educativas y sociales. El análisis de las formaciones y transformaciones dadas en el proceso de las prácticas docentes son la oportunidad para reconocer sus imaginarios y la lógica con la que expresan e intercambian saberes. El docente, desde su posición de educar asume comportamientos variados, establece relaciones sociales, toma decisiones propias y

contribuye a la reproducción de la cultura, lo que genera cambios de vida no solo en sí mismo sino en la vida de los individuos de la sociedad, como dice (Becerril, 1999)“Nuestro comportamiento legitima las condiciones de la cultura, el orden establecido” (pág. 24).

Cabe aclarar que el profesor se encuentra en una confluencia de emociones, pues está inmerso en dos hechos, a saber: 1) el de educar para generar cambios o mejorar situaciones de manera efectiva y consciente o, 2) el de influir en dichos cambios de manera inconsciente, bien sea de manera negativa o positiva. Aquí, el actuar del docente es susceptible a variables como lo social e individual, lo afectivo y cognitivo, lo público y lo privado, el sentido y la vivencia, entre otros; dichas variables dan forma a la subjetividad, término que desde el campo de la Comunicación-Educación se vincula a la interpretación que un sujeto hace de su propia realidad de acuerdo a su experiencia, desarrollando así sus propias percepciones y opiniones determinadas por emociones y experiencias vividas, y proyectándolo a través del lenguaje y en cada una de sus producciones sociales.

En concordancia con lo anterior, se puede adherir el concepto de subjetividad planteado por Gonzalez Rey (2011) “proceso inherente al funcionamiento cultural del hombre y al mundo social generado por sus producciones culturales cuyo carácter creador y de conciencia del individuo configura nuevos sentidos y genera transformaciones culturales”(p. 25); en otras palabras, la subjetividad involucra las experiencias de un individuo y las establece para sí mismo como parte de su conocimiento, una articulación compleja de procesos simbólicos y de significados que organiza las prácticas de los individuos y de las personas que conforman una sociedad basadas en sus interacciones y vivencias. Así mismo, la subjetividad como producción de sentidos subjetivos no solo se asocia a las configuraciones de la personalidad, también se configura en los espacios sociales de la acción.

Las relaciones entre lo simbólico y lo emocional ocurren al interior de configuraciones subjetivas que están más allá de cualquier mediación, y van a depender de la emergencia de nuevos sistemas que tiene naturaleza configuracional y no lineal, esto es, que dependen de producciones en desarrollo, las que tiene un

carácter recursivo y no responden a una relación ordenada y lineal entre elementos” (González-Rey, 2011, pág. 30)

Es decir, que la configuración de sus relaciones pedagógicas y sus subjetividades se entrelazan en las interacciones diarias, rigiéndose por otras reglas y normativas que alteran su producción, ya que los estímulos externos recibidos durante determinado momento afectan su sentido personal, y se manifiesta bajo otras expresiones que son las que deben ser analizadas. Desde esta perspectiva, es válido entonces identificar la relación entre las representaciones que los docentes tienen frente al proceso de enseñanza de una lengua extranjera y los sentidos que se generan desde sus prácticas cotidianas, mediadas por sus propias subjetividades y realidades educativas. Esta construcción de sentidos que se conforma a partir de sus propias experiencias y contextos, hace parte de una red compleja, dinámica y fenomenológica, que expresa significados y adquieren sentido en prácticas culturales. Tal y como lo expresa Morin(1998) citado por Castro & Melo (2015)

[...] podemos decir que el sujeto realiza acciones que están cargadas de significados, en tanto las experiencias son interpretadas subjetivamente y el significado permite reconocer los nuevos fenómenos e incorporarlos a la conciencia del sujeto, lo que da a entender que no existe un único significado de las experiencias, sino que varían según la perspectiva desde la que sean interpretadas, esto es, según la situación que experimenta el sujeto. (p. 84)

Por tanto, la capacidad de expresión, la forma de organización y el uso de recursos disponibles, hacen parte de las perspectivas personales y las múltiples caracterizaciones del proceso de enseñanza de una lengua, con las cuales generan sentidos y conforman su propia actuación regular que puede permanecer y transformar su realidad. Desde esta perspectiva, el sentido de generar una verdadera comunicación se ve alterado por las condiciones regulares de los grupos, quienes también afectan el desempeño y rendimiento de los docentes que esperan lograr un avance y mejoramiento en la lengua. Evidenciar estos y muchos significados más que surgen en la práctica diaria, es parte fundamental de esta investigación, pues se pretende reconocer los sentidos construidos a lo largo de su práctica, formas de enseñar, sentimientos y procesos de interacción con diferentes grupos de estudiantes.

Huergo (2008) expresa que existen dos caras de la articulación Comunicación-Educación, la primera cara se refiere a la formación de sujetos, la cual sería el objeto del campo de la educación y la segunda se refiere a la producción de sentidos, relacionada con objeto de la comunicación. Siguiendo esta disposición, la formación de sujetos en lenguas extranjeras y los procesos de enseñanza de las mismas, se encuentran inmersos entre las disposiciones subjetivas de los individuos y su marco cultural que hace que las prácticas, las percepciones y formas de ver el mundo se transformen. Mientras que la interpretación y el reconocimiento de esas transformaciones nos permiten asumir o incorporar prácticas a la cultura.

A su vez, González Rey (2008), Doctor en Psicología y profesor titular del Centro Universitario de Brasilia, desarrolla la idea del sentido subjetivo como unidad simbólico-emocional que emerge de las experiencias sociales de los individuos y la cual repercute en las propias producciones; es decir, que en la enseñanza de lenguas donde existen múltiples configuraciones subjetivas, las de los docentes y las de los estudiantes, al integrarse en otras vivencias sociales, caracterizan nuevos sentidos que conllevan cargas culturales distintas y es allí donde entran en juego los sentidos subjetivos diferenciados.

Desde este punto de vista, los procesos de subjetividad de los docentes de inglés mediados por sus diferentes contextos generan cambios en sus propias producciones hacia sus estudiantes y configuran unos sentidos de fuerte conexión con sus ideas generalizadas o como lo expresa Becerril (1999)

“... maestros y alumnos se encuentran en una relación estrecha, interactúan de ida y vuelta, al mismo tiempo que el maestro es un sujeto determinado por las condiciones histórico-materiales y que su comportamiento lo refleja, también el sujeto-maestro puede aludir a decisiones propias, tener una práctica social que le permita tomar conciencia de las relaciones que establece con los demás e identificar las condiciones materiales y las relaciones de producción que lo determinan. Esta situación transforma relaciones sociales, construye espacios propicios que generan cambios estructurales en las formas de vida en los individuos en sociedad, pero en ocasiones también sucede que las relaciones perduran y nosotros, los maestros contribuimos a su reproducción.” (pág. 24)

En cuanto a las prácticas pedagógicas, la construcción de sentidos se desarrolla gracias al conocimiento producido por la interacción entre docente-estudiante o entre pares orientando su cotidianidad que no sólo aparece como una construcción intelectual apoyada en cierto sistema de informaciones, sino que también expresa formas simbólico-emocionales que tienen que ver con la configuración subjetiva de quienes viven una determinada experiencia (Castro & Melo, 2016); es decir que, sin duda alguna, cada una de sus acciones sean premeditadas o inconscientes generan un impacto a nivel pedagógico y cultural que se reproduce en sociedades específicas y se diseminan con el pasar del tiempo creando patrones culturales de carácter común.

Para concluir, las interacciones y relaciones que se construyen entre estudiante y par y/o estudiante- docente son un componente de gran importancia donde se pueden obtener procesos que promuevan el mejoramiento del nivel de aprendizaje de los estudiantes y aporten experiencias significativas a los sujetos en formación toda vez que la comprensión de dichas experiencias posibilite el proceso de construcción de sentidos que permiten la reflexión de vivencias en términos de sus permanencias y transformaciones, lo que implica una relación diversa de acuerdo a cada sujeto y a cada experiencia, teniendo en cuenta los factores particulares del contexto, las relaciones sociales y el proceso vital, entre otros.

El bilingüismo en el enfoque educomunicativo

Una breve historia del bilingüismo en Colombia

La Ley General 115 de 1994 establece en el Art 23 las áreas obligatorias y fundamentales en la educación básica, siendo Humanidades e idiomas extranjeros unas de ellas; por tal razón, en 2006, el MEN estableció los estándares de competencias en Inglés y en el año 2007, el MEN junto con el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) comenzaron la aplicación de pruebas de inglés teniendo en cuenta el Marco de Referencia Común Europeo (MCER) para evaluar y clasificar en niveles (A1,A2,B1,B2,C1,C2) la competencia comunicativa de los estudiantes como usuarios de la lengua Inglesa.

Entre 2010 y 2014 se implementó el Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras en la ley 1651 de 2013 en su artículo No 8, allí se priorizó la lengua inglesa dando mayor énfasis al aprendizaje y enseñanza del inglés en las instituciones educativas del país; y en julio de 2014 se socializó el Programa Nacional de inglés “Colombia *very well* 2015-2025”. Así, el Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019 en Colombia está conformado por tres ejes que componen la política de calidad: los estándares, la evaluación y el mejoramiento, los cuales están presentes e integrados en el Proyecto Educativo Institucional PEI de cada colegio y se aplican para todos los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, como guía para los docentes sobre qué enseñar, qué evaluar y en qué grado, y así desarrollar en los estudiantes las capacidades necesarias para llegar al nivel B1, meta deseable para los bachilleres.

Por este motivo, en “El Plan Nacional de Bilingüismo 2004-2019: inglés como Lengua extranjera: una estrategia para la competitividad”, se generaron una serie de ejes de acción y planes de mejoramiento para los docentes, futuros licenciados y para todas las instituciones educativas que tienen la enseñanza del inglés en su plan de estudios, desde lo

metodológico hasta lo evaluativo, proponiendo el fortalecimiento de una educación bilingüe. Desde esta perspectiva, este recorrido y contextualización de políticas nos permite centrar la atención en los docentes de inglés, como actor principal y columna vertebral en la transferencia de procesos, pues finalmente son ellos los que a partir de lineamientos fortalecen las competencias de sus estudiantes, se hacen partícipes de las estrategias diseñadas y son los que replican sus conocimientos a las futuras generaciones.

Lo que se entiende por bilingüismo

*"Aprender otro idioma
no es solamente aprender diferentes palabras
para las mismas cosas,
también es aprender otras maneras
de pensar acerca de esas cosas."
Flora Lewis*

El bilingüismo desde su palabra raíz, representa el uso de dos lenguas, y desde la lectura de definiciones generales y comunes en diferentes diccionarios, este término se refiere a la capacidad que tiene un sujeto de comunicarse de manera eficaz en dos idiomas, y también se relaciona con la existencia de dos lenguas en un mismo espacio y con las cuales se generan diversos procesos comunicativos. Desde las dos perspectivas, el bilingüismo es la habilidad de expresarse en dos lenguas; sin embargo, este es un término complejo que presenta más consideraciones de acuerdo a la exposición que se tenga de las mismas, a la aprendida en primer lugar, a la más frecuente en el país de origen, con la que más se identifica el individuo o la lengua socialmente reconocida.

Para Marco (1993), la noción de bilingüismo se puede describir desde varios componentes, entre los cuales señala:

“el tipo de relación lingüística entre las lenguas, las condiciones bajo las cuales se aprenden y usan las dos lenguas, el grado de fluidez de las dos lenguas, la alternancia o cambio de una lengua a otra y la interacción, bajo la forma en que una lengua afecta a otra” (Pág. 176)

Así describe la complejidad del término desde lo individual a lo colectivo, desde el uso personal al uso social, pues los efectos y procesos son diferentes, ya que se debe tener en cuenta tanto las capacidades lingüísticas que posee el sujeto como sus conocimientos culturales que le permiten relacionarse en grupos sociales que usan las lenguas aprendidas.

Arostegui(1995)propuso una clasificación interesante sobre los tipos de bilingüismo bajo tres categorías esenciales, a saber: a) autonomía de los dos sistemas, b) alternancia de los dos códigos sin dificultad y, c) capacidad de producir los mismos contenidos en ambas lenguas. De esta forma, al bilingüismo lo clasifica según: la relación entre lenguaje y pensamiento, la competencia lingüística, la edad de adquisición, las relaciones de estatus sociocultural, la pertenencia e identidad cultural y el uso lingüístico.

La relación entre el bilingüismo y la educación ha avanzado también en estudios que muestran cómo se imparte formación en lenguas, y durante los últimos años se han establecido programas bilingües que fomentan el dominio de una segunda lengua, como lo expone Arnau (1992) quien establece cuatro tipos de programas bilingües, a saber: a) Programas de segregación, que utiliza la L1 como medio de instrucción y la L2 hace parte del currículo como materia y es impartida durante determinado número de horas; b) Programas de sumersión, donde la L1 es diferente a la lengua de instrucción para algunos estudiantes y la L2 los aleja de su entorno cultural y propia lengua; c) Programas de inmersión, en donde la L2 es impartida en la mayoría de las asignaturas del colegio siendo la L1 la lengua mayoritaria, este programa promueve el bilingüismo o biculturalismo y programas de mantenimiento, enfocados a garantizar el aprendizaje de la L2 con el uso y supervivencia de la L1.

La relación con el campo Educomunicativo

*Mi presencia en el mundo, con el mundo y con los otros
implica mi conocimiento entero de mí mismo.
Y cuanto mejor me conozca en esta entereza,
tanto más posibilidades tendré
haciendo historia de saberme rehecho por ella.*
Paulo Freire

Teniendo en cuenta que esta investigación está enmarcada dentro del campo de la Comunicación-Educación, es indispensable continuar conformando avances significativos en la comprensión de la enseñanza de lenguas extranjeras partiendo de la construcción de sentidos y transformaciones culturales, pues el fenómeno del bilingüismo involucra procesos comunicativos y educativos en diferentes dimensiones y entre personas de culturas idénticas o diferentes, que esperan conseguir una verdadera competencia comunicativa para relacionarse con otras personas, transmitir sus propias ideas y mostrar a través de una lengua sus procesos culturales.

Iniciativas como la de “tener ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés con estándares internacionalmente comparables de tal forma que se inserten al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y la apertura cultural” (Presentación M.E.N., 2005), genera diferentes representaciones y actitudes en los docentes, quienes dependiendo del contexto fomentan y expresan la importancia del uso del inglés, construyendo nuevos sentidos para ellos y para sus estudiantes. Las nuevas exigencias económicas, la motivación de obtener un mayor conocimiento del mundo o el simple hecho de querer viajar, estudiar o trabajar en el exterior son las razones por las cuales un individuo aprendería inglés, pero la descontextualización del uso real de la lengua y factores sociales impiden que se reconozca la necesidad de generar ciudadanos globales con capacidades comunicativas y valores autóctonos que visualicen la apertura a múltiples culturas.

En este punto se puede decir que el bilingüismo atañe ambos campos, el de la Comunicación y la Educación ya que el uso de dos lenguas es un entramado complejo en el que intervienen diferentes factores no sólo de tipo lingüístico, sino pedagógico, cultural, económico, social, político, entre otros, pero que requiere ser analizado desde un ámbito más social, pues los múltiples esfuerzos realizados desde lo educativo no han mostrado mejoras significativas. Así, se espera analizar los sentidos que los docentes de inglés construyen frente a la enseñanza de este idioma, basados en sus representaciones pedagógicas desde su formación inicial y su práctica actual. Por tal motivo, es necesario retomar algunas definiciones del Campo de la Comunicación-Educación que favorecerán la comprensión de

la temática general de la investigación para establecer más conexiones entre el fenómeno y el área de estudio.

Según Huergo (2008) , la relación entre “la comunicación y educación” va mucho más allá del simple uso de tecnologías en procesos o ambientes educativos, pues al relacionar la “comunicación” con la “educación” se puede concluir que hace referencia a la vinculación de los “espacios y procesos de puesta en común, que ocasionan sentidos compartidos” con “espacios y procesos de formación de las subjetividades” (Pág. 53). Aquí se involucran actores escolares de forma directa, pues son a través de ellos y sus acciones que se pueden desarrollar procesos significativos que favorezcan la construcción colectiva del conocimiento, partiendo del análisis de la participación de sociedades multiculturales y que basan sus interacciones como maneras de percibir su propia realidad.

De otro lado, se contempla a la comunicación como un proceso horizontal de intercambio de signos, en la que los interlocutores mantienen una interacción democrática e igualitaria en condiciones de libertad, acceso y participación (Kaplun, 1998, p. 122), así se promueve la participación de todos los sujetos que hacen parte de procesos educativos y comunicativos para la construcción de sociedad, ya que, la interacción, el intercambio de significados, que para el caso de la enseñanza del inglés son ejes fundamentales en el desarrollo de la competencia comunicativa, suscitan formas de comprender y aprehender la realidad, creación de subjetividades y diferentes formas de participación en fenómenos culturales que suscita el manejo de un idioma extranjero.

Gonzalez-Rey (2008), en su artículo titulado “El sujeto y la subjetividad: algunos de los dilemas actuales de su estudio”, expresa que:

“Toda producción humana está articulada en un sistema de sentidos que expresa la forma en que las necesidades del sujeto se organizan en el curso de su relación con el otro y con el mundo. La organización de estas necesidades tiene un momento histórico y un momento actual, los que son inseparables en la organización del sentido subjetivo de toda experiencia”. (Pág.11).

Es decir que, el sujeto se ve reflejado como un sujeto de necesidad, en donde su relación con el mundo es movida por las necesidades que se generan en ese proceso, elementos que configuran su motivación, esencia y en sí su subjetividad, la forma en que las diferentes maneras de organización y procesos de la vida en sociedad se expresan en la conformación de espacios, de interacciones y de representaciones.

De otro lado, el sociólogo francés Antoine Touraine (1999) muestra al sujeto como a un individuo que no está “sujetado” de forma absoluta, sino que tiene la capacidad de generar subjetividades, permitiéndole asumir posiciones emancipadoras frente a mandatos externos que le imponen situaciones o tratan de manipularlo. Sin embargo, desde el Análisis del Discurso y tomando ideas de Lacan desde lo simbólico, se presenta al sujeto como el individuo atado, sujetado al lenguaje, pues para expresar sentidos, él tiene que utilizar a la lengua y a la propia historia para conformar su discurso, es decir que está subordinado, pues si no utiliza la lengua no es capaz de producir sentidos.

En este orden de ideas, la categoría de Sentido tomará fuerza dentro de este análisis, pues se reconocerá la posición que toma el sujeto al hablar, primero como estudiante y segundo como docente, la cual puede variar por los actos discursivos en diferentes contextos, pues existen múltiples posibilidades de creación y construcción de sujeto, procesos que le dan sentido a su propia existencia y conforman su subjetividad. Como lo expresa Gonzalez, (2011) “el ser humano, en aplicación del libre desarrollo de la personalidad, teje la mayor cantidad de acciones cotidianas, expresa su ser social y reproduce los valores culturales de una comunidad, de una sociedad y de sus formas de organización y convivencia” (Pág. 35), que sugiere que las diferentes experiencias diarias y sociales construyen sus representaciones y estas a su vez las reproducen en sociedad a través de actos comunicativos sencillos que conforman o construyen su forma de ser.

De esta manera, el campo de la Comunicación – Educación brinda una nueva perspectiva de reconocimiento y creación de identidad, una alternativa para analizar el

fenómeno social y cultural del bilingüismo en la sociedad colombiana, y una forma de identificar y promover prácticas que tomen en cuenta las capacidades de pensar, sentir, actuar y transformar a través de la realización de actividades que generen experiencias significativas en los estudiantes, promuevan el aprendizaje autónomo y den sentido a los procesos pedagógicos que contribuyen a un mejor entendimiento de una lengua extranjera.

Se habla de entendimiento como lo concibe Habermas (1987) “acuerdo racionalmente motivado alcanzado entre los participantes, que se mide por pretensiones de validez susceptibles de crítica. Las pretensiones de validez (verdad preposicional, rectitud normativa y veracidad expresiva) caracterizan diversas categorías de un saber que se encarna en manifestaciones o emisiones simbólicas” (p.110). Debido a que es en el entendimiento, en las manifestaciones simbólicas, en las prácticas comunicativas que se reconocen los efectos de la acción en la comunicación, cuando una persona expresa algo con el fin de que lo comprendan o cuando expresa algo para conseguir o lograr algo. Aquí la acción comunicativa propuesta por Habermas, “desarrolla la intuición de que al lenguaje es inmanente el telo del entendimiento... En el lenguaje, la dimensión del significado y la dimensión de la validez están internamente unidas la una con la otra” (1978, p. 79)

Es decir, que en la construcción de expresiones lingüísticas en una lengua extranjera no solo se debe tener en cuenta lo que se quiere decir, sino los contextos en los que puede ser utilizada y aceptada como válida. Por esta razón, los docentes de inglés, deben tener en cuenta las condiciones pragmáticas, a partir del entendimiento y a la propia comprensión del lenguaje. A lo anterior se puede agregar que adquirir una lengua extranjera permite desarrollar y fomentar un pensamiento crítico y reflexivo, características propias de las competencias comunicativas ya que el lenguaje es el instrumento con el que se construye el pensamiento y de este depende que la comunicación sea asertiva o no.

CAPÍTULO 3. REFERENTE METODOLÓGICO

Este proyecto de investigación, surge de la observación realizada durante los últimos años en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera en diferentes contextos laborales propios, donde se percibe la necesidad de identificar los sentidos que producen los docentes de esta lengua alrededor de sus representaciones pedagógicas y sus prácticas cotidianas. En este orden de ideas, se toma como metodología investigativa el estudio de caso y como enfoque metodológico la fenomenología, por lo cual se espera analizar con mayor profundidad y a través de distintas entrevistas la relación anteriormente mencionada.

La metodología de esta investigación

Esta investigación se ubica dentro del marco del paradigma cualitativo, que permite dar una interpretación de todos los sucesos acontecidos dentro de un grupo social. Siguiendo la definición propuesta por Martínez (1998) “la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones”. (Pág.5), con esta metodología se espera identificar la construcción de sentidos de los docentes de inglés en la dicotomía entre sus representaciones pedagógicas y sus prácticas cotidianas.

Este trabajo se ajusta a este tipo de investigación, pues busca evidenciar una situación de un entorno específico, analizarla y formular nuevas interpretaciones acerca de la construcción de sentidos que hacen los docentes sobre la relación entre las representaciones pedagógicas y sus prácticas educativas cotidianas. Es por eso, que para este estudio se parte de un supuesto acerca de la importancia de comprender situaciones desde la perspectiva de los participantes basada en una rigurosa descripción contextual de un hecho o situación que garantice la máxima intersubjetividad en la captación de una realidad compleja mediante la

sistematización de datos que posibilite un análisis e interpretación del fenómeno en cuestión (Castro & Melo, 2015, p. 58)

En otras palabras, este proyecto se sitúa desde una investigación cualitativa basada en entrevistas a profundidad realizadas a docentes de inglés para posibilitar el análisis de sus significados, subjetividades, experiencias y construcciones de sentidos alrededor de las representaciones pedagógicas que han construido a lo largo de su formación como docentes y sus prácticas pedagógicas en su campo de acción.

Por otro lado, el enfoque que orienta esta investigación es el fenomenológico, que como método de investigación, parte del mundo conocido y realiza análisis descriptivos tomando en cuenta las experiencias compartidas. La fenomenología, como movimiento filosófico instaurado por Husserl, filósofo y matemático checoslovaco, nació como la necesidad de explicar la naturaleza de los fenómenos, restaurando al sujeto racional, quien percibe de manera individual y propia las cosas. Como ciencia que estudia la relación que hay entre los hechos (fenómenos) y el ámbito en que se hace presente esta realidad partiendo del estudio del contexto de la vida cotidiana, la fenomenología identifica los problemas de la sociedad actual y utiliza los nuevos procesos para estructurar lo social desde la interpretación de los significados del mundo y las acciones de los propios individuos. Este enfoque resulta útil para la interpretación del fenómeno a estudiar, pues permite identificar señales y capturar así el sentido, las percepciones e intenciones de procesos, estructuras, experiencias, y para este trabajo investigativo específicamente, comprender cómo los docentes construyen el sentido de sus prácticas pedagógicas.

Con base en el análisis cualitativo y partiendo del interés anteriormente mencionado, se adopta el estudio de caso como método de investigación, según (Stake, 1999) es “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas”. (p. 11) o como lo plantean los diccionarios especializados en educación, el estudio de caso es una modalidad de investigación, que toma

al sujeto, grupos, procesos, situaciones específicas o casos como un universo de investigación. Teniendo en cuenta la fenomenología y el estudio de caso, se analizará y describirá, a partir de una muestra de diez docentes de inglés, las experiencias vividas en sus años de enseñanza y sus percepciones educativas, que han definido y redefinido sus prácticas.

El estudio de Caso

Pioneros como Durkheim con sus estudios de caso sobre el suicidio, o Sigmund Freud con el análisis psicológico de sus pacientes, contribuyeron a que el estudio de caso naciera como una estrategia de investigación, y con los años se consolidara como método, en donde Merton (1973) cimentó las bases para incluir al estudio de caso de manera formal al campo de las ciencias sociales, a partir de sus análisis y estudios del desarrollo de la ciencia en Inglaterra. Ahora bien, de acuerdo con la modalidad de estudios de casos, esta investigación propende según la descripción que hacen Barro & González(2010)

“indagar un fenómeno, población o condición general a partir del estudio intensivo de varios casos. El investigador elige varios casos de situaciones extremas de un contexto de objeto de estudio. Al maximizar sus diferencias, se hace que afloren las dimensiones del problema de forma clara. Este tipo de selección se llama múltiple: se trata de buscar casos muy diferentes en su análisis pero que al menos al principio será relevantes” (Pág.3)

Así, el estudio colectivo de caso será tomado como el método que favorecerá la investigación de un fenómeno dentro de un contexto de vida real, con múltiples fuentes de evidencia y con datos que necesitan ser categorizados para ofrecer un resultado. Ahora bien, teniendo en cuenta que la fenomenología tiene como propósito describir el significado de la experiencia, para realizar la descripción y análisis del fenómeno del bilingüismo desde la perspectiva docente sus representaciones y construcciones de sentido, se seguirán los pasos del estudio fenomenológico (Palma, 2011, P. 6), a saber:



Ilustración 1. Procedimiento metodológico de la Investigación.

Siguiendo este procedimiento, se espera reconocer las experiencias de los docentes desde sus representaciones iniciales cuando se encontraban en formación y sus experiencias vividas en diferentes niveles educativos y establecimientos tanto privados como públicos.

Técnicas e Instrumentos

Dentro del estudio de caso y de la fenomenología, se utilizan diferentes técnicas para la recolección de datos como: las entrevistas, los diarios y las observaciones. Sin embargo, debido al acceso a las instituciones y al tiempo disponible de los docentes de inglés para apoyar la recolección de la información, se utilizaron como instrumentos: el cuestionario y la entrevista a profundidad. La primera fue aplicada en el primer contacto realizado con los docentes, cuando se solicitó su colaboración y se les explicó los fines investigativos, y la

segunda fue aplicada en una visita posterior, donde dieron su consentimiento para realizar la grabación en video de la entrevista a profundidad, que para este proyecto es entendida como:

“la interacción entre dos personas, planificada y que obedece a un objetivo, en la que el entrevistado da su opinión sobre un asunto y, el entrevistador, recoge e interpreta esa visión particular..... los encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y el entrevistado, que tienen como finalidad conocer la opinión y la perspectiva que un sujeto tiene respecto de su vida, experiencias o situaciones vividas.” (Campoy, 2009, p. 288)

Es de gran ayuda al identificar y describir de forma detallada aspectos concretos de sus prácticas y representaciones. De acuerdo con las características principales de esta técnica, se pueden reconocer las siguientes: no se esperan respuestas objetivamente verdaderas sino subjetivamente sinceras, no hay respuestas correctas como interés en ellas, tiene mayor flexibilidad para explorar la temática, se obtiene información contextualizada, se da una relación de confianza y entendimiento.

Con esta técnica, la realidad del docente se representa a través de sus propias experiencias, lo que constituye que sean conscientes de sus acciones, revelando así características esenciales de su quehacer diario frente a sus creencias personales.

Los participantes de esta investigación

Como lo indica el título y el problema de investigación, los participantes de este estudio son los docentes de inglés, profesionales en lenguas extranjeras graduados de diferentes universidades del país y con experiencia académica en distintos niveles educativos, desde la educación básica hasta la educación universitaria, tanto en instituciones públicas como privadas. Teniendo en cuenta que el objetivo de la investigación está dirigido a reconocer los sentidos que construyen los docentes de inglés a partir de la relación entre sus representaciones y prácticas, no hay preferencia por un tipo de nivel o por un tipo de institución específico. De acuerdo con esto, los docentes de inglés fueron seleccionados por referencia de docentes conocidos por la investigadora, por relaciones con entidades

educativas que permitieron contactar a sus docentes de lenguas extranjeras y porque fueron ellos los que dieron su consentimiento para participar de este proceso investigativo.

De esta manera, se puede decir que los diez docentes que colaboraron con sus experiencias a través del diligenciamiento del cuestionario y de la grabación de una entrevista a profundidad, son profesionales que llevan trabajando en instituciones, en su mayoría públicas, entre 1 y 8 años. Por otro lado, las instituciones en las cuales se realizaron las visitas se ubican en tres barrios específicos de la ciudad, a saber: Tunjuelito, Minuto de Dios y la fragua, pero la experiencia profesional indicada por los diferentes docentes indica que han trabajado en varios colegios e instituciones de formación para el trabajo en distintas zonas de la ciudad.

El siguiente listado corresponde al perfil de los docentes entrevistados, ellos fueron escogidos

Pablo Albarracín: Licenciado en Lenguas Extranjeras de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente inglés tiempo completo en colegio privado bilingüe Liceo Colombia en grado séptimo. Docente del colegio colombiano 34 años

Adriana Pérez: Licenciada en Idiomas de la Universidad Libre de Colombia. Instructora de inglés de la Tecnología en Mantenimiento Electromecánico del SENA. 35 años.

Jimmy Pinilla: Licenciado en Humanidades con énfasis en inglés de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente del Instituto de Lenguas de la Universidad Pedagógica. 26 años.

Doris Amparo Cañón: Licenciada en Biología y Licenciada en Idiomas de la Universidad de La Salle. 45 años. Instructora de inglés del SENA.

Al Hernández: Licenciado en Idiomas de la Universidad Central de Caracas Venezuela. 26 años. Docente del colegio privado Minuto de Dios. Grado undécimo.

Duván Pardo: Licenciado en Lenguas Extranjeras de la Universidad Pedagógica Nacional. 22 años. Docente del colegio privado ateneo Juan eudes. Docente de grados 8vo a 10.

Óscar Mural: Licenciado en Lenguas Extranjeras. Docente del Colegio Distrital Nicolás Gómez Ávila. 36 años. Dirige formación en décimo y once.

Rita Boada: Licenciada en Idiomas de la Universidad de Cartagena. Docente del colegio Distrital Nicolás Gómez Ávila. 38 años. Docente de octavo y noveno.

Luis Rentería: Licenciado Idiomas de la Universidad Tecnológica del Chocó. Docente del Instituto de Lenguas de la Universidad Distrital e instructor de inglés de la Tecnología de Electricidad del SENA. 32 años

Procedimiento

Teniendo en cuenta que esta propuesta es una investigación de carácter cualitativo, primero es necesario realizar una descripción profunda de la realidad educativa de los docentes de inglés frente la enseñanza de esta lengua y su fortalecimiento de la competencia comunicativa en diferentes ambientes de aprendizaje. Para esto, se realizó una entrevista estructurada a distintos docentes de Lenguas Extranjeras que dirigen la enseñanza del inglés en diferentes instituciones públicas y privadas, con el fin de identificar sus estrategias y sus prácticas.

En este sentido, la idea de reconocer y comprender las prácticas que giran en torno al desarrollo de la competencia comunicativa, es acudir a la gran cantidad de conocimientos precisos de los docentes, quienes han construido sus saberes a partir de sus experiencias y vivencias del día a día en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Así se dio lugar a las entrevistas a profundidad de manera individual, en donde a partir de una serie de preguntas realizadas durante una conversación se logra el objetivo de identificar las apreciaciones y representaciones de los docentes en aspectos puntuales.

Las preguntas que orientaron estas entrevistas fueron las siguientes:

1. ¿Cuáles eran sus expectativas sobre cómo enseñar inglés cuando se estaba preparando profesionalmente en la universidad?
2. ¿Qué conocimientos tenía sobre educación en el momento de preparación para afrontar sus prácticas pedagógicas?
3. ¿En su empleo actual, cuál cree usted que es la prioridad en la enseñanza del inglés como lengua extranjera? ¿Cuál es la apuesta institucional, que busca como institución con la enseñanza del inglés?
4. En su experiencia como docente y en especial en su cargo actual ¿que ha sido lo más complicado en la enseñanza de lenguas?
5. ¿Cuáles cree usted que son los ambientes, actividades o estrategias claves para generar el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés?
6. ¿Cuáles son las actividades que usted más utiliza en sus clases y por qué?
7. ¿Los procedimientos institucionales, los formatos de seguimiento, los tiempos de ejecución y objetivos favorecen o desfavorecen su práctica docente?
8. Describa el proceso de adaptación que ha tenido en su lugar de trabajo en relación con las expectativas creadas en su proceso de formación docente.

Durante la conversación se dio lugar a otras preguntas que buscaban puntualizar, clarificar, y ahondar más en las percepciones de los docentes. Éstas estuvieron relacionadas con su entorno cercano y la representación pedagógica derivada de su formación universitaria con el fin de rastrear algunos puntos clave en los procesos de construcción de sentidos procedentes de sus prácticas diarias. Una vez realizadas las entrevistas, se procedió a realizar el análisis de datos de la siguiente manera.

El análisis de datos

Para lograr el análisis de los datos, se partió de la pregunta de investigación para establecer las categorías principales, a saber: a) Representaciones pedagógicas, b) Ambientes y prácticas de aprendizaje y, c) Construcción de sentidos. Una vez obtenidas las categorías, se codificó la información obtenida del cuestionario y las entrevistas en dos matrices, escribiendo los datos resultantes en otras dos matrices más generales que nos permitieran clarificarlos y sintetizarlos. Con los resultados obtenidos se estableció una matriz final que permitió triangular la información obtenida y establecer comparaciones que permitieran ver con claridad las similitudes y diferencias y así analizar los resultados.

En ese orden de ideas, el proceso de la metodología de análisis se puede describir en dos fases, a saber: codificación de las categorías de análisis y síntesis.

Codificación de las categorías de análisis

Para iniciar la codificación de las categorías de análisis se tuvo en cuenta las categorías mencionadas anteriormente (representaciones pedagógicas, los ambientes de aprendizaje y la construcción de sentidos de los docentes de inglés). De aquellas categorías surgieron unas subcategorías a partir de la revisión de los marcos teórico y metodológico en relación con los objetivos propuestos; esto con el fin tener una guía para su análisis.

La siguiente tabla muestra las categorías y subcategorías de análisis.

Categorías	Subcategorías
Representaciones pedagógicas	Construcción de subjetividades de los docentes
	Procesos de aprendizaje de los estudiantes
	Establecimiento de actitudes sociales y morales
Ambientes de aprendizaje	Estrategias
	Metodologías
	Recursos
	Contenidos

Construcción de sentidos	Intercambio de saberes
	Transformaciones
	Condiciones culturales del campo a trabajar

Ilustración2. Tabla de categorización de análisis

Como se puede observar, las categorías de análisis se dividen en subcategorías que permiten analizar más a fondo cada aspecto. Así, para la categoría de Representaciones pedagógicas se tuvo en cuenta algunos conceptos que, según Romero (2008) son importantes para estructurarla formación integral que se ha representado, la cual posee un carácter de validez para una época y un contexto determinado. Estas son: Construcción de subjetividades, Construcciones intelectuales de los estudiantes y Establecimiento de actitudes sociales y morales.

En cuanto a la categoría Ambientes de aprendizaje, se proponen las subcategorías: Estrategias, Metodologías, Recursos y Contenidos que según Duarte (2003) propician un ambiente que genera procesos comunicativos y la reunión de personas, materiales y actividades, es la forma correcta de estimular el diálogo, la expresión libre de las ideas, el interés y la curiosidad. Finalmente, para la categoría Construcción de sentidos, se propusieron las subcategorías Intercambio de saberes, Transformaciones, y Condiciones culturales del campo a trabajar que, según Gonzalez, (2011) poseen relaciones entre lo simbólico y lo emocional y ocurren al interior de configuraciones subjetivas que están más allá de cualquier mediación, y van a depender de la emergencia de nuevos sistemas que tiene naturaleza configuracional y no lineal.

Los datos arrojados se organizaron en otra matriz igual para sintetizarlos. A esta matriz se le llamó “Matriz de síntesis”

Representaciones Pedagógicas	
Construcción de identidad	Construcciones intelectuales de los estudiantes
<p>"Ehh pues la verdad sí son expectativas en realidad, porque de hecho mi experiencia particular cuando decidí estudiar inglés en realidad no era mi primer opción, sino que yo llegue ahí bueno porque tenía la habilidad para eso yo quería estudiar otras carreras pero no tenía la posibilidad de ir a otra ciudad"</p> <p>"La primera profesora que me tocó, profesora de inglés ya eso me dejó el fónon muy alto porque en realidad la pronunciación era muy buena el nivel era muy bueno y puesafortunadamente pues tenía la capacidad de responder a ese nivel en ese momento tuve el mejor promedio en la materia, y a partir de ese momento sí se crearon expectativas muy grandes porque ya vi que inglés uno fue una profesora muy buena y pues esperaba lo mismo del resto de los profesores y la verdad que no me pudo engañar, la universidad fueron excelentes docentes de inglés todos, con excelente pronunciación muy buen nivel"</p> <p>"yo me imaginaba era lo que yo veía pues en las clases de mis profesores en la universidad no!, pues traer varias dinámicas, hacer que los estudiantes hablaran sí?"</p> <p>"Pues como yo estudié primero químico y biología, entonces para mí siempre fue como mi motivación enseñar biología o química en inglés, me encantó, o sea, a mí esos temas me apasionan y siempre lo escato esa parte, me gusta porque pude entasar las dos carreras, que era para mí lo más rico, y dije uy sí, muy chévere enseñar ciencias... Sí, entonces para mí ese era como mi tipo, pues llegar, uy sí, que rico enseñar ciencias, y sí, hice un año trabajando allá, me gustó mucho el proceso."</p> <p>"mientras me interesaron otras cosas , hasta que tome la decisión de estudiar la licenciatura, mi expectativa era salir bilingüe , o sea hablar el inglés perfectamente, o sea como un nativo, sí hablarlo al derecho y al revés como dicen , entonces esa era mi mayor expectativa."</p> <p>"Pues tuve muchas expectativas, quería mejorar el nivel de los estudiantes, quería trabajar con estudiantes mayores, sin embargo al principio es difícil por mi edad, salí muy joven de la universidad, es difícil obtener un trabajo cuando estas al principio siempre es difícil de hecho aquí me toco también un periodo de adaptación porque o sea porque llegar como como director de curso de la promoción, extranjero, sin conocer muchas de las palabras muchos de los modismos que dicen aquí"</p> <p>"lo que uno trata de hacer es empezar a identificar cuáles son esas fortalezas de cada chico cuando uno llega al aula, entonces eso era lo que yo hacía cuando inicié con mis prácticas. Obviamente no todo fue perfecto porque habla días que uno salía como... Me fue terrible "</p> <p>"prácticamente lo que uno aprende normalmente en las teorías pedagógicas y corrientes también que están aplicadas a la educación al igual que digamos los diferentes formas de cómo enseñar o como aplicar cada una de las habilidades que se necesitan para poder aprender una lengua"</p> <p>"Entendamos digamos que la parte gramatical y de habla, pero se me dificultó la parte Pedagógica, porque tenía como la teoría pero no la practica en sí, sobre todo al manejo de grupo, yo creo que fue una de las dificultades más grandes que tuve"</p> <p>"yo salí con el título de maestro, de profesora, y cuando empecé la universidad, yo me vi enfrentada al colegio donde trabajaba por que era privado, de que me agasé, pues, de lo que yo tenía, de mis conocimientos previos, digamos así, pues de mi capacidad de mi creatividad"</p>	<p>"cuando está en la universidad tiene como esa percepción de que cuando uno llega al aula va a ser así como todo tranquilo o sea mejor dicho, la súper disposición de los estudiantes, sí!, pero obviamente cuando uno llega a un colegio pues se estrella contra el mundo, sí! Porque obviamente y sobre todo en este colegio pues la disposición es mínima, muy mínima de los chicos, y más que todo para las clases de lengua de ciertos chicos porque no de todos porque uno siempre encuentra que hay bastantes chicos muy motivados, pero no todos"</p> <p>"quería mejorar el nivel de los estudiantes, quería trabajar con estudiantes mayores, sin embargo al principio es difícil por mi edad"</p> <p>"lo que me apunto es generar esa autonomía y autocontrol sobre todo para que ellos sean conscientes de lo que tienen que hacer porque lo necesitan, es un lujo ahorita lo necesitan, lo que les falta a ellos, ellos ahorita viven en un mundo globalizado, ellos ya no salen de aquí ciudad bolívar , de Juan José randón, de san francisco, ya tienen que salir es al mundo , hoy están aquí mañana no se sabe"</p> <p>"porque igual esa cuenta de aprender una lengua es de mucha autonomía , si uno quiere pues uno lo aprende , pero como pongo eh!, sí tengo el bloqueo mental, que es difícil que no puedo, se me bloquea todo y no voy a poder hacer nada"</p>
Establecimiento de actitudes sociales y morales	
	<p>"lo que sí fue es que nos dejaron claro desde el principio que no estaban en la universidad para enseñarnos a hablar inglés, sino enseñarnos a como decirlo, siempre hicieron énfasis en eso, entonces la persona que no tenía un nivel adecuado ya en ese momento de iniciar la carrera pues la pasaba bastante mal."</p> <p>"quería trabajar directamente con adultos sí acaso... con adolescentes, me llama mucho más la atención, porque me gustan más las clases, en ese momento pensaba que me gustaba mucho más las clases donde hubiera más conversación"</p> <p>"es una labor que sirve para ayudar a los demás, es una labor de ayudar o sea cuando uno se mete a la docencia debe llevar claro que es el sentido de pertenencia de ayudar a las personas a crecer tanto académica como personalmente"</p> <p>"sí me vi siempre en educación pública, y la verdad pues las expectativas a nivel humano se han dado, por lo que estamos en una educación pública, pero a nivel de ya la enseñanza del inglés sí no he cumplido mis expectativas totalmente porque los países no les llama la atención esto del inglés."</p> <p>"siempre quise enseñar inglés de una manera diferente con didácticos que le permitieran a los estudiantes tener un ambiente o un contexto que se asemejara a un contexto real que es lo que se busca cuando se implementa una lengua extranjera en un país que no lo habla"</p> <p>"Cuando estaba en la universidad yo no me hallaba parado en frente de un salón de clases, ya las expectativas se vinieron a dar ya cuando empecé a trabajar aquí en el Colegio y pues a nivel, sí me vi siempre en educación pública, y la verdad pues las expectativas a nivel humano se han dado, por lo que estamos en una educación pública"</p> <p>"demostrarle al estudiante que uno no flaquea, que uno no se cae por nada que uno viene con toda la energía, para mí la disposición y la confianza en uno mismo es clave,"</p> <p>"en mis clases yo no negano, al principio sí pague 15 gritos lo que sea, porque por supuesto hay unos parámetros que hay que seguir en cuanto a normativa , pero ahora sí sé que tengo que gritar porque solo con una mirada el estudiante sabe cómo que, los primero 3... 4 meses siempre es clave ir viendo por donde se le puede llegar al estudiante ya cuando el estudiante se uno luego, ya no hay retorno"</p> <p>"el primer encuentro con nuestros estudiantes es algo que genera algo nervios tener no sé qué, pero que se puede sobrelevar de una u otra forma de la mejor manera"</p> <p>"la experiencia con los adultos a mí, para mí ha sido muy gratificante porque definitivamente a ellos se les nota, es decir en el poquito tiempo que van con uno se les nota como el agradecimiento, sí son muy agradecidos"</p> <p>"Enseñarles la autonomía a los estudiantes, la autonomía y el autocontrol"</p>

Ilustración3. Tabla de categorización de análisis de la subcategoría: representaciones Pedagógicas

Estrategias	Metodologías	Recursos	Contenidos
<p>"aplicaba mucha didáctica aplicaba mucho eh digamos como el envolver los niños, sí había mucho como de repetir pues por esto de que pronunciara bien eh también habían muchas actividades de relacionar por ejemplo en el curso más chiquito, "</p> <p>yo creo que fue una de las dificultades más grandes que tuve con los estudiantes porque no, pues digamos la parte académica estaba preparada pero la parte digamos de manejo de grupo o de pedagogías activas, eso me faltó un poco.</p>	<p>de hecho yo no negano, en mis clases yo no negano, al principio sí pague 15 gritos lo que sea, porque por supuesto hay unos parámetros que hay que seguir en cuanto a normativa , pero ahora sí sé que tengo que gritar porque solo con una mirada el estudiante sabe cómo que, los primero 3... 4 meses siempre es clave ir viendo por donde se le puede llegar al estudiante ya cuando el estudiante ve que uno luego, ya no hay retorno.</p> <p>bueno sí hay algo que nos enseñan en la normal es a ser creativos, entonces pues yo empecé de pronto con fichas, empecé yo a enseñar al inglés, elaboradas por mí misma.</p>	<p>"no fue tan complicado porque ellos estuvieron como más conectados con todo y trate de instaurar como medios musicales, practicas con videos, practicas con indices de aprender una canción y ganamos un concurso así de primera entonces pues eh fue chévere sin embargo"</p> <p>si trabajo digamos el correo electrónico y trato de enviarles tareas por correo electrónico, que es una herramienta que he usado y tengo un blog que me también monto otras actividades por ahí, para generar la autonomía.</p> <p>y yo intento de abrirles, esa es mi prioridad tratar de abrirles a lo que ellos se den cuenta , por ahí he intentado hacer unos video chat con personas que he conocido en Facebook, y todo eso hablando el inglés, países de otros países y quedan como entusiasmados pero eso les dura solo la clase, ya la otra clase, jam.</p>	
<p>"aquí todo se debe centra en el aula porque tenemos cierta normatividad que nos impide a nosotros sacar a los estudiantes del aula y hacer algún tipo de paseo fuera del colegio es súper complicado o sea tiene que llevar acta a la directiva de la que soy parte, y sí que no es fácil entonces por eso no se puede utilizar otro ambiente de aprendizaje"</p> <p>"el simple hecho de que uno acomode el salón en forma de O, ya eso se cambia, al simple hecho de que cuando ellos llegan uno tenía música puesta, a ellos van con otra cosa porque ellos dicen bueno llegas y tiene música antes de llegar, bien, entonces eso ya los predispone a que vayan de forma diferente"</p> <p>"Obviamente, la interacción como tal, para que se desarrolle la competencia comunicativa como tal tiene que haber interacción, actividades tendientes a desarrollar esas habilidades"</p> <p>Pues a mí me gusta el uso de nativo bastante la verdad porque eso es otra perspectiva de la enseñanza de las lenguas, también depende de la persona porque a veces hay nativos muy buenos en pedagogía, que traen con muchas ideas viene como muy motivados y eso pues hace que la clase sea productiva, sin embargo, pues a veces también llegan muy tímidos que no saben nada de pedagogía, que se les dificulta, entonces eso en mi modo de ver sí, ayuda bastante sobre todo porque escuchan dos acentos diferentes, me gusta cuando ellos les enseñan de su perspectiva personal, como es la vida en otros países, que oportunidades ha tenido ella con el inglés, entonces ese tipo de cosas me ha ayudado bastante. Me gusta.</p> <p>En estados unidos hay un programa que se llama VIF, que este año cambio a nombre progresivo, y ellos lo que hacen es contratar a profesores colombianos de diferentes "as que más trato de utilizar pues debido a que hoy que llegar como una contención en el colegio pues son actividades donde ellos tienen que leer y luego responder preguntas con respecto a la lectura, o los pongo a ver un video y también tienen que responder preguntas de ese video, o de acuerdo al tema que estemos trabajando</p> <p>"solamente trabajamos en esta parte de los ambientes de resto no tengo otra cosa."</p> <p>"la mayoría de clases se fundamentan en la interacción y comunicación, creo que es muy importante por que como seres humanos siempre aprendemos una lengua primero hablando luego escribiendo luego hablandola. Actividades básicas como películas, videos cortos, actividades en las que ellos puedan interactuar como debates, role play donde tengan la oportunidad de expresar todo lo que ellos quieren y todo lo que ellos necesitan para aprender una lengua"</p> <p>"Uno es 60/40, 60 % de español y 40% de inglés y actividades muy sencillas, sobre todo vocabulario, algo muy sencillo muy suave como para ellos atrapando, los phrasal verbs , dos palabras y un verbo , cosas así cortos de la cultura, trato de mostrarles</p>	<p>"representaciones orales, de ellos mismos una pequeña obra de teatro o juegos donde ellos tengan que dar instrucciones, seguir instrucciones porque también tienen que escucharlas, entonces eso es lo que trato de hacer cuando se logra hacer la clase"</p> <p>"trato de hacerlas muy comunicativas como que le plendan el miedo digamos que contémos que sí ven que inglés es un poco más interesante desde el área comunicativa pues se van a interesar por los otros lados porque sí ellos ven que tienen ya una herramienta para expresar algo que sienten, algo que quieren o expresar algo desde su campo, desde lo que saben en español pues ya ellos empiezan a interesarse"</p> <p>"que hagan descripciones algo sencillo, ya después se va introduciendo vocabulario más complejo a lo que ellos ven, pero sobre todo descripciones"</p> <p>"juegos de rol pero muy pequeños, en realidad no es mucho porque se distraen muchísimo y uno no alcanza a escucharlos a todos en realidad, mientras escucho un grupito el otro esta haciendo otra cosa"</p> <p>"Pues a mí me gusta que se incluyan todas las habilidades, me gusta que se practique que se hagan ejercicios de habla como de interacción pregunta respuesta, me gusta que hagan actividades de audio pueden ser conversaciones, canciones, repeticiones, todo eso me gusta, a veces escribir pero pues creo que a los estudiantes se les dificulta, y leer pero la lectura sí por el tiempo corto no la trabajamos, entonces para mí lo perfecto sería involucrar al menos cuatro habilidades en una misma clase"</p> <p>"trato de buscar sobre todo series, películas, videos que le demuestren a ellos lo más cercano a la vida cotidiana posible, que ellos vean de primera mano que ellos sienten que les pasarán a ellos si viajan , o sea ese tipo de videos, ese tipo de actividades y por supuesto para mí es súper importante saber el gusto de los muchachos."</p> <p>"el contexto del colegio se presta para que los estudiantes tengan diferentes ambientes propicios para el aprendizaje de una lengua, se tiene un laboratorio, aulas digitales, al igual que el mismo contexto lo permite, por que, por ser colegio bilingüe tiene una alta intensidad horaria en inglés y otras materias "</p> <p>"Generalmente utilizo juegos de roles, debates, también obviamente a veces se utilizan los monólogos porque hay necesidad de que uno tenga la necesidad de expresar por sí solo sin necesidad de tener una conversación con alguien expresar cosas."</p>	<p>"Todos se centra en el aula, pues me imagino porque así está dado, según los lineamientos de la secretaría de educación , entonces nosotros es el aula , ahorita digamos que tenemos un poquito más de ventaja en el sentido que tenemos un televisor, que podemos acceder al internet, a través del portal podemos conectarnos con el televisor y pues hay ya el aprendizaje se ha hecho como un poquito más interesante, por lo que estamos utilizando las TIC."</p> <p>"Nuestros elaboramos el material las guías y busco muchos videos por youtube que me funcionan muchísimo para los procesos."</p> <p>"hacer mucha presentación de vocabulario constantemente porque como es técnico, eh ellos necesitan estar en contacto con lo que pues se supone deben saber, eh lo otro también es me ayudo con videos me ayudo con e medios pues aprovecho el televisor medios visuales, eh también aprovechamos digamos el material de algunos compañeros para que los estudiantes vean lo que hacen los demás</p>	<p>por ejemplo yo los pongo esto porque en Inglaterra la cultura es así así así, y en Estados Unidos utilizan esta frase para decir la hora porque allá se dice así así , entonces ese tipo de cosas, sobre todo la culturalidad es para mí súper súper importante, o sea porque sí ellos no tienen eso a mí me parece que al final no le van a ver el sentido de porque están aprendiendo el idioma, a que si van a viajar así sea de vacaciones sepan pedir un vaso de agua, sepan pedir en restaurante por lo menos ese tipo de cosas para mí es súper importante y por supuesto necesitan saber cuál es la cultura de cada país para saber bueno llegas a Inglaterra como voy a pedir un vaso de agua allá, es diferente a estados unidos bueno porque es , ese tipo de cosas para mí es súper importante.</p> <p>desde lo que saben en español pues ya ellos empiezan a interesarse y a conectar pues digamos, bueno profé cómo es esto como es lo otro, como se diría esto como se diría eh esta máquina como se se diría esta herramienta, entonces.</p> <p>"mucho vocabulario, mucho vocabulario técnico y esa aplicación del vocabulario técnico a los procesos por ejemplo como utilizar de pronto una herramienta como utilizar una maquina "</p>

Ilustración 4. Tabla de categorización de análisis de la subcategoría: Ambientes de Aprendizaje

CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS		
Intercambio de saberes	Transformaciones	Condiciones culturales
<p>"Que el estudiante sepa de qué bueno le puse este reto y no lo vencí, le puse este reto y tampoco lo vencí, entonces llega un punto donde el estudiante dice bueno pero es que él es de nosotros, o sea el no está aquí ni para reganarnos, ni para que a uno le vaya mal, está aquí para que me vaya mejor, cuando el estudiante identifica eso con uno, ya ya uno gana la batalla que a uno se le pueda presentar ya ahí no hay retorno,"</p>	<p>Generalmente al principio obviamente se tiene un poco de nervios pero ya al transcurrir la clase, en el transcurso de la clase se va aprendiendo</p> <p>porque igual ese cuento de aprender una lengua es de mucha autonomía , si uno quiere pues uno la aprende , pero como pongo ahí, si tengo el bloqueo mental, que es difícil que no puedo, se me bloquea todo y no voy a poder hacer nada.</p>	<p>demonstrarle al estudiante que uno no flaquea, que uno no se cae por nada que uno viene con toda la energía, para mí la disposición y la confianza en uno mismo es clave, y te lo dice creo que el tipo más inseguro que conozco , pero para mí eso es clave. Que el estudiante sepa de qué bueno le puse este reto y no lo vencí, le puse este reto y tampoco lo vencí, entonces llega un punto donde el estudiante dice bueno pero es que él es de nosotros, o sea el no está aquí ni para reganarnos, ni para que a uno le vaya mal, está aquí para que me vaya mejor, cuando el estudiante identifica eso con uno, ya ya uno gana la batalla que a uno se le pueda presentar ya ahí no hay retorno,</p> <p>fue impactante el ver qué pues digamos manejar una disciplina ósea manejar la disciplina de un curso chiquillo es difícil, y pues salía así fuera una o dos horas salía uno tenaz!! Entonces eh, pues fue difícil digamos como esa parte aunque considero que desde el primer momento pues tuve buena, buen manejo de clase e eso fue difícil.</p>
<p>" porque no se enganchan a ese programa y se hacen los intercambios, yo voy a enseñar allá español, y hay un profesor que se viene a enseñar aquí ingles, 3, 4, 5 años, uno se devuelve , el profesor de aquí lleva su experiencia allá, yo traigo mi experiencia, y se comparte y se enriquece todas culturalmente en la practica pedagogica, se enriquecen muchas cosas "</p>	<p>"lo que te digo , varios conocidos se han ido en ese programa, y es buenísimo, y es una experiencia muy buena para uno, y son de 3 a 5 años, uno se devuelve, aplica para seguir trabajando aca y uno sería más motivado con esa contraprestación de que se va y se devuelve pero uno ya tiene trabajo fijo acá. Y uno puede aplicar aquí lo que uno aprendió allá, porque uno también va a aprender muchas cosas de allá, de evaluación docente y todo eso"</p>	<p>" allá, ellos vienen aca con muchas garantías, digamos si yo quisiera aplicar a ese programa en estados unidos, pues tendría que renunciar al trabajo acá, porque el trabajo allá es mínimo de 3 años, y aquí la secretaría no me va a guardar el puesto por 3 años"</p>
<p>"con niños pequeños es fácil las rondas infantiles, que las fichitas, que los rompecabezas, que el arma todo , los dibujos, entonces yo empecé así, a mí me encanta la música, a partir de ronditas , para cada cosita me inventaba algo"</p>		

Síntesis

Ilustración 6. Matrices de Síntesis

<p>"En la universidad lo que siempre trabajamos fue la comunicación? ¿Que el estudiante sepa cuál es la necesidad que él tiene, desde que él sepa cuál es la necesidad, ¿siento que es una necesidad para comunicarse va a tratarlo de apropiarlo mucho más fácil más rápido?"</p>	<p>"la prioridad es que ellos sepan leer manuales y comprender en grado mínimo lo que se les pide que hagan, mas que todo leer y reconocer vocabulario relacionado con su tecnología"</p>	<p>"Hay diferentes proyectos porque primero para la gente se trata en el medio laboral, conseguir empleo y además abrir puertas para el mundo como oportunidades básicamente"</p>	<p>"Seguir los lineamientos del Ministerio, y sea a nosotros nos da una dirección que se llama la ONE Dirección Nacional de Educación, entonces a partir de esos lineamientos del ministerio ellos implementan otros lineamientos el colegio como tal implementa otros lineamientos, y sea esa es la base que nosotros seguimos como tal en las clases."</p>	<p>"Y pues, como la población de Atenas es particular, yo he hecho tenemos más de los millos de los estudiantes, son estudiantes que ingresan este año, entonces siempre se tiene que hacer un diagnóstico al principio para que a partir de eso se haga, entonces el objetivo básicamente sobre todo con los estudiantes de grado once, es que al momento de responder las pruebas saber el estudiante sepa cómo responder, que sepa identificar ciertas palabras, que sepa tener un método y un protocolo de solución al momento de encontrarse con contextos que a lo mejor ahora en el momento no lo van a entender, o sea ese tipo de cosas."</p>		<p>"O sea no considero yo que sea porque se piense aquí institucionalmente que los niños necesitan aprender una segunda lengua sino por seguir por lo menos un parámetro"</p>	<p>"a los muchachos se les deja claro el objetivo, o sea se les dice se les da la opción, por se les dice que muchos veces el estudiante va viendo inglés pensando que tiene que salir bilingüe del, salir de grado once y no es, de hecho yo se lo dejo claro desde un principio"</p>	<p>"Ahíorta, porque es una materia obligatoria del pases y una vez, y a nos han dicho que si le van a apuntar hacia el bilingüismo, como entonces megraron el PDI, que ahora si ensorvio va a estar incluido el proyecto en bilingüismo porque en la secretaria lo están eligiendo"</p>
<p>"la prioridad para el aprendizaje de los idiomas es la comunicación, entonces basado en estos principios pues obviamente hay que tratar por propender por desarrollar la habilidad comunicativa"</p>	<p>"entonces yo dije, aquí la prioridad es la técnica, pero entonces, la técnica tiene que y lógicamente que ligada al proceso gramatical, no se puede despegar ni desligar esos dos partes"</p>	<p>Peró eso es algo utópico porque el nivel de inglés es bajo, a ellos no les gusta hablar en inglés, no les gusta usar el diccionario, y ahora todo lo traducen pero no saben ni siquiera que palabras es cual. Es complicado enseñar en un contexto en donde sepa mas la técnica y no saben ni siquiera construir frases complejas.</p>	<p>"la prioridad como docente es permitirle a los estudiantes que tengan un ambiente o un contexto que les permita interactuar y comunicarse de manera espontánea donde ellos puedan aplicar todo lo que se trabajó en la clase"</p>	<p>"No considero que sea porque se piense aquí institucionalmente que los niños necesitan aprender una segunda lengua sino por seguir por lo menos un parámetro"</p>		<p>"O sea no considero yo que sea porque se piense aquí institucionalmente que los niños necesitan aprender una segunda lengua sino por seguir por lo menos un parámetro"</p>	<p>"a los muchachos se les deja claro el objetivo, o sea se les dice se les da la opción, por se les dice que muchos veces el estudiante va viendo inglés pensando que tiene que salir bilingüe del, salir de grado once y no es, de hecho yo se lo dejo claro desde un principio"</p>	<p>"pero es que esto ya lleva más de 15 años desde que hace que yo ingrese aquí, desde antes de entrar a la universidad, y desde del 2003, están con el cuento del bilingüismo, llevan casi 14, 15 años en este cuento, no ha avanzado, pero es por lo que te digi los herramientas, yo me pongo a comparar los salones de Estados Unidos para enseñar inglés, porque tienen varios compañeros trabajando allá, las clases allí va superan los 25 pablos, como en Colombia son 20 pablos"</p>
<p>"Pues principalmente la prioridad es que los estudiantes hablen, se puedan comunicar y puedan escuchar y comprender la palabra o el contexto de la comunicación"</p>	<p>"Yo creo que prioridad es dar conceptos básicos que no nos piden que sean bilingües, no nos piden que manejen en total las lenguas o que manejen la frase mas no los piden que ellos sepan comunicarse en los dos idiomas"</p>	<p>el plan del bilingüismo, porque es exigencia de la secretaria de educación, si? O sea no considero yo que sea porque se piense aquí institucionalmente que los niños necesitan aprender una segunda lengua sino por seguir por lo menos un parámetro"</p>	<p>"la prioridad como docente es permitirle a los estudiantes que tengan un ambiente o un contexto que les permita interactuar y comunicarse de manera espontánea donde ellos puedan aplicar todo lo que se trabajó en la clase"</p>	<p>"No considero que sea porque se piense aquí institucionalmente que los niños necesitan aprender una segunda lengua sino por seguir por lo menos un parámetro"</p>		<p>"O sea no considero yo que sea porque se piense aquí institucionalmente que los niños necesitan aprender una segunda lengua sino por seguir por lo menos un parámetro"</p>	<p>"a los muchachos se les deja claro el objetivo, o sea se les dice se les da la opción, por se les dice que muchos veces el estudiante va viendo inglés pensando que tiene que salir bilingüe del, salir de grado once y no es, de hecho yo se lo dejo claro desde un principio"</p>	<p>"pero es que esto ya lleva más de 15 años desde que hace que yo ingrese aquí, desde antes de entrar a la universidad, y desde del 2003, están con el cuento del bilingüismo, llevan casi 14, 15 años en este cuento, no ha avanzado, pero es por lo que te digi los herramientas, yo me pongo a comparar los salones de Estados Unidos para enseñar inglés, porque tienen varios compañeros trabajando allá, las clases allí va superan los 25 pablos, como en Colombia son 20 pablos"</p>

Prioridad por exigencia institucional, por que esta contemplado en la Ley general y es un materia como requisito para culminar estudios, no interesa si lo entiende o lo habla, solo que al finalizar apruebe cumpliendo con las actividades propuestas, seguir parametro

CAPÍTULO 4: DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS

*“Comprender pasado y presente desde su propio sentido
y desde allí rastrear las mutaciones y las réplicas
Porque los antiguos peligros resuenan en los del presente
Como semejanza, pero también como diferencia”
Calveiro, 2006*

A partir de los instrumentos aplicados (el cuestionario y la entrevista a profundidad), la información recolectada en cada uno de ellos permitió primero, generar una descripción de los docentes de inglés como participantes de la investigación y segundo construir matrices de síntesis con categorías y subcategorías específicas que daban cuenta de las unidades de significado construidas a partir del objetivo general, “analizar qué sentidos construyen los docentes de inglés a partir de la relación entre sus prácticas de enseñanza en sus contextos diarios y las representaciones pedagógicas construidas en su proceso de formación”.

Caracterización de los docentes de inglés

Después de haber aplicado el cuestionario como instrumento de recolección de datos inicial, se puede realizar la siguiente descripción general de los docentes de inglés:

Los participantes de esta investigación son 10 docentes de inglés entre los cuales están: Licenciados de Lenguas Extranjeras graduados de la Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad de la Salle y otras universidades públicas y privadas de Colombia. El 60% de los docentes ejercen como profesores de inglés de entidades públicas y el 40% restante de entidades privadas, la mayoría de ellos en educación superior y los demás en trabajos alternos en institutos de lenguas.

Todos y cada uno de los entrevistados tuvieron y/o tienen conexión laboral con la investigadora, por lo cual las entrevistas se desarrollaron bajo una atmósfera de confianza y

total sinceridad frente a la enseñanza de lenguas extranjeras, pues han compartido prácticas pedagógicas y de alguna manera se conoce la forma de enseñar por observaciones anteriores realizadas.

Teniendo en cuenta los cuestionarios realizados, en aspectos generales se puede decir que el 90% de los docentes están entre los 24 y 36 años, solo una docente con 46 años quien genera un contraste interesante de épocas de estudio y experiencias laborales. De acuerdo con el último nivel estudios, el 90% admite que desde su Licenciatura no ha adelantado otros procesos educativos, ni de especialización ni de maestría. De otro lado, el nivel de certificación en lengua extranjera a través de un examen internacional refleja que el 30% no cuenta aún con una certificación, el 40% está certificado en nivel B1-B2 y el 30% restante está certificado en nivel C1-C2. El 70% tiene una experiencia, en la enseñanza del inglés, mayor a los 7 años, el 20% entre 4 y 6 años y el 10% entre 1 y 3 años, lo cual refleja una amplia experticia en el uso de estrategias y actividades. El 40% y 50% de los docentes se desempeña en la Educación Media y secundaria, y el 50% de ellos labora también en instituciones alteras como institutos de Idiomas o entidad privada.

A la pregunta sobre cómo recuerdan que les enseñaron inglés, el 60% afirma que sus docentes explicaban temas gramaticales para el desarrollo de guías, ejercicios, fotocopias de completar y construcción de oraciones, lo cual indica que se hacía un énfasis en la parte lingüística desde la sintaxis y las cuales redundaban en una forma no adecuada para aprender y enseñar. De otro lado, el 20% afirma que fue a través de canciones, videos y talleres gráficos que les enseñaron, estrategia que describen como una buena forma de aprender y enseñar. El último 20% expresa que fue a través de actividades comunicativas que les enseñaron inglés, no se repetía ni se corregía demasiado, actividades que envolvían la cultura u las interacciones constantes y opinan que si es una forma adecuada para el proceso de enseñanza de las lenguas.

Teniendo en cuenta el porcentaje de inglés que ellos utilizan en la enseñanza, el 50% de ellos expresa que utiliza el inglés en un 80%, el 20% afirma que usa el inglés como lengua de instrucción entre un 60 y 50%, y el 30% utiliza menos del 40% en inglés, lo que indica

que el 60% lo hace en español. Bajo esta perspectiva, se puede decir que es una muestra representativa, casos múltiples que se espera puedan aportar y extender la teoría emergente, analizando con más rigurosidad sus ideales de formación y representaciones en cada una de las situaciones específicas de su realidad diaria.

Análisis Categorical de los hallazgos

De otro lado, después de realizar la sistematización de las entrevistas a profundidad, y clasificar los datos consignados en matrices diseñadas bajo las categorías y subcategorías establecidas, se obtuvieron los siguientes resultados, descritos a través de una narrativa que ejemplifica situaciones y muestra un recorrido interesante en términos de representaciones pedagógicas, estrategias pedagógicas, intercambios de saberes, transformaciones, entre otras.

Representaciones Pedagógicas

Construcción de subjetividades de los docentes

La subjetividad según Hunderwesser (2010), “no está conformada solo por quienes somos sino con quien nos rodeamos”, lo cual indica que los entornos, las personas y la interacción con las mismas permiten desarrollar procesos de percepción sobre sí mismo y construcción de ser, reconociendo la importancia del otro y las problemáticas que existen en su entorno. Desde esta perspectiva, la subjetividad de los docentes de inglés se fue construyendo a través de sus experiencias, intereses y del reconocimiento de sus propias habilidades, como lo expresan los siguientes apartes de las entrevistas³

“De hecho, mi experiencia particular cuando decidí estudiar inglés, en realidad no era mi primera opción, sino que yo llegué ahí porque tenía la habilidad para eso, yo quería estudiar otras carreras, pero no tenía la posibilidad de ir a otra ciudad.”

(Al Hernández)

³ Tomados textualmente de las transcripciones realizadas de cada una de las entrevistas realizadas a profundidad, que luego fueron clasificados en las matrices de síntesis. (Ver Anexo B)

“...Pues como yo estudié primero química y biología, entonces para mí siempre fue como mi motivación enseñar biología o química en inglés.”

(Amparo Cañón)

“...mientras me interesaron otras cosas, hasta que tome la decisión de estudiar la licenciatura, mi expectativa era salir bilingüe, o sea hablar el inglés perfectamente, o sea como un nativo, si hablarlo al derecho y al revés como dicen, entonces esa era mi mayor expectativa”

(Rita Mercedes Bovea)

"Cuando a mí me toco mi clase de inglés I de la universidad la profesora era escocesa, entonces eso sirvió muchísimo, afortunadamente yo podía entenderla, pero había mucha gente de mi clase que no tenía idea de lo que estaba diciendo...”

(Al Hernández)

Después de reconocer sus habilidades y de establecer intereses particulares, deciden libremente asumir el reto de estudiar licenciatura con múltiples ideales, y a partir del conocimiento impartido en la universidad sobre el mundo de la pedagogía y del aprendizaje, ellos comienzan a estructurar otras representaciones frente a la enseñanza de lenguas y a construir así más expectativas para cuando les llegue el momento de desarrollar sus procesos de enseñanza autónomos.

"...prácticamente lo que uno aprende normalmente son las teorías pedagógicas y corrientes también que están aplicadas a la educación, al igual que digamos los diferentes formas de cómo enseñar o como aplicar cada una de las habilidades que se necesitan para poder aprender una lengua"

(Pablo Albarracín)

“la primera profesora que me tocó, profesora de inglés, ya eso me dejó el listón muy alto porque en realidad la pronunciación era muy buena, el nivel era muy bueno y, pues afortunadamente pues tuve la capacidad de responder a ese nivel en ese momento tuve el mejor promedio en la materia”

(Al Hernández)

"...en la universidad lo que siempre trabajamos fue la comunicación ¿sí? Que el estudiante sepa cuál es la necesidad que él tiene, desde que él sepa cuál es la necesidad y sienta que es una necesidad para comunicarse va a tratarlo de apropiarlo mucho más fácil más rápido"

(Duban Pardo)

Establecer las prioridades y comprender el rol del inglés dentro de sus vidas, es también una forma de construir su propia identidad, en la cual se ven inmersos sus ideales y motivaciones principales que van más allá del simple manejo estructural de una lengua, sino que hace parte de una herramienta comunicativa de vital importancia en este siglo.

"La prioridad para el aprendizaje de los idiomas es la comunicación, entonces basado en estos principios pues obviamente hay que tratar por propender por desarrollar la habilidad comunicativa..."

(Luis Rentería)

"...es un idioma que se debe aprender, por requisito no solamente constitucional sino por requisito personal, porque considero que la persona no debe aprender uno o dos idiomas sino irse más allá, entonces para mí es indispensable que los niños aprendan el inglés para el futuro."

(Rita Bovea)

"Pues principalmente la prioridad es que los estudiantes hablen, se puedan comunicar y puedan escuchar y entender, la parte escrita la dejó de segundo plano, porque me parece que se puede ir adquiriendo en el camino"

(Natalia Vargas)

Así mismo, los docentes reflexionan sobre su propio proceso y reconocen la forma en la que deberían enseñar y qué aspectos deben mejorar, siempre reconstruyendo sus subjetividades a partir de la interacción con cada grupo y las experiencias en cada contexto.

"...para mí siempre ha sido clave el hecho de ser el profesor que a mí me hubiese gustado tener, para mí eso es clave, sobre todo porque bueno yo no soy tan viejo así, tengo 27, y pues los muchachos han visto esa cercanía."

(Al Hernández)

"En todo mi proceso de enseñanza, pues creo que ahorita, el inglés ya hace parte de mi vida, ¿cierto? Y no como en años anteriores que no estaba digamos muy ceñida a... sino algo mucho más espontáneo, ya lo enseño con más espontaneidad."

(Rita Bovea)

"...me falta por aprenderlo, no para aprenderlo sino como practicarlo, si creería yo que me hace falta, de resto yo me siento muy cómoda muy en mi confort, en mi zona de confort, enseñándolo. Yo tengo la mayoría de horas en inglés."

(Rita Bovea)

"La mejor forma de enseñar el idioma inglés es libre de gramática, yo soy un convencido de esa forma de enseñanza. Y obviamente así es como yo pienso que los estudiantes pueden desarrollar unas buenas competencias comunicativas en el idioma. "

(Luis Rentería)

Un proceso que incide en la construcción de sus subjetividades como docentes de lenguas es la incursión a las filosofías institucionales y procesos de calidad de cada entidad, pues los fundamentos y pilares que rigen la educación en cada plantel educativo establecen diversas formas de realizar planeaciones, metodologías de enseñanza propias, procesos de seguimiento y evaluación, normas y directrices que alteran las formas regulares de ser.

Los docentes expresan que los procesos de planeación son indispensables en la consecución de objetivos, ya que les da una organización sistemática en sus actividades y formas de evaluación, aunque muchas veces no se cumpla al 100%, y afirman que, si les corresponde cambiar lo planeado por obtener una buena recepción y participación, no le ven ningún problema. Tal y como lo expresan las siguientes representaciones pedagógicas:

"...la planeación es fundamental porque si no hay planeación, definitivamente las cosas no dan, a veces dan, a veces es una actividad que te inventas en dos minutos te sale perfecta si te va bien en una, dos, tres veces es máximo, la planeación es fundamental y considero que se debe hacer con tiempo, no digamos una hora antes porque hay que preparar el material, para mí es fundamental."

(Natalia Vargas)

“yo quiero siempre que el estudiante este pendiente, que se sienta identificado con lo que está haciendo eso es lo que yo siempre busco y si para eso tengo que cambiar la planeación, o sea si son diez semanas y cambio nueve a mí no me importa.”

(Al Hernández)

“...cada colegio maneja una metodología diferente que te hace cambiar todo ese proceso entonces tienes que acomodarte, tienes que adaptarte, por lo menos en este caso conocer todo lo que tiene que ver con estatutos internacionales para la aplicación de exámenes es algo que ha sido nuevo que es un reto, pero se lleva de la mejor manera.”

(Pablo Albarracín)

Caso contrario de algunos docentes que indican que completar los formatos exigidos por la institución, algunas veces quita tiempo valioso de la enseñanza, y se ven envueltos en procesos administrativos un tanto arduos pero que son cumplidos a cabalidad.

"...últimamente hay formatos que uno dice para que llenar, pero uno dice bueno hay que llenarlos, yo creo que a veces a uno como las del médico por estar metido en el computador se le olvida de pronto hablar con los estudiantes uno le dedica más al computador que a los estudiantes, entonces como que me da ah... si me molesta tanto esto, uno de estar mucho más de lleno con los estudiantes, y dejar un poco el computador"

(Amparo Cañón)

"Obviamente cuando hablamos de sistemas de calidad siempre buscamos como la perfección en los procesos tanto académicos como administrativos, si lo tomamos en el contexto académico puedo decir que favorece en un 80% al proceso que se lleva en el colegio pero hay ciertos condicionamientos que el sistema no le permite desarrollar, precisamente por la calidad, por los formatos, por ciertas rubricas que se deben manejar dentro, fuera del aula son cosas que de cierta manera cohiben al que ser docente como tal."

(Pablo Albarracín)

"...por el otro lado desfavorece un poco porque la cantidad de trabajo es bastante, entonces digamos que si tú te sientas a planear, a hacer documentos, a hacer todo lo que toca hacer en un procesos de estos, pues nosotros tenemos más o menos diez grupos e trabajándolo constantemente durante la semana entonces eso representa bastante trabajo fuera del aula"

(Adriana Pérez)

Finalmente, esas mismas exigencias se ven reflejadas en prioridades institucionales, que, de acuerdo a los docentes, se ven abocadas a cumplir con requisitos, los cuales orientan en gran medida sus prácticas y se terminan sometiendo en cierto grado a ellas.

“De acuerdo a la política institucional del colegio en el cual laboro prima más preparar a los estudiantes para un examen internacional”

(Pablo Albarracín)

“Pues digamos que la prioridad es que ellos sepan leer manuales y comprender en grado mínimo lo que se les pide que hagan, más que todo leer y reconocer vocabulario relacionado con su tecnología”.

(Amparo Cañón)

“Digamos que cada institución tiene como su propósito, y el de aquí es educar para el trabajo, pero el inglés no es tan importante como saber utilizar una máquina o realizar un corte perfecto”

(Jimmy Pinilla)

Bajo este panorama, donde los docentes reconocen sus propias fortalezas y debilidades y asimismo se adaptan a las condiciones de sus instituciones, podemos decir que sus perspectivas laborales y personales se entrelazan de forma sutil pero compleja, pues deben establecer formas de enseñar que cumplan tanto con sus convicciones como con los objetivos institucionales, creando dinámicas de interacción que moldean su propia forma de ser y hacer, que no están mediadas sino por su subjetividad y su contexto.

De alguna manera, al tomar decisiones por satisfacción propia y sentirlas de una manera diferente de acuerdo al contexto en el que se encuentra inmerso, cercena sus motivaciones principales, y en su afán por adaptarse y lograr una conexión con sus estudiantes el docente cambia en cierto grado tanto su personalidad como su proyección.

Aquí cabría anotar uno de los pensamientos de Durkheim (2004), sobre las representaciones colectivas e individuales que expresa que:

“nuestros juicios son a cada instante mutilados, desnaturalizados por juicios inconscientes; nosotros vemos solamente lo que nuestros preconceptos nos permiten ver, e ignoramos nuestros preconceptos [...] Cuantas veces inclusive existe un verdadero contraste entre el estado verdaderamente experimentado y la manera por la cual él aparece en la conciencia (Pág. 29-30)”.

Por lo cual las subjetividades de los docentes se construyen y reconstruyen a partir de un reconocimiento consciente de sus habilidades o intereses particulares y se transforma al integrarse de manera un tanto inconsciente a fundamentaciones pedagógicas de diferentes ídoles, que los atrapan y fomentan en ellos nuevas actitudes y nuevas formas de educar.

Proceso de aprendizaje de los estudiantes

Los docentes asumen también distintas posiciones frente a las características de los estudiantes en los diferentes contextos en los que enseñan, y consideran que hay diversos factores que influyen tanto en su proceso de enseñanza como en el proceso de aprendizaje de sus aprendices, aspectos que reestructuran sus percepciones pedagógicas e inciden en las representaciones intelectuales que tienen sobre sus estudiantes, donde el bloqueo mental y los negativismos hacen parte de una concepción principal.

"...ellos dicen: yo no voy a utilizar esto en mi vida diaria"

(Al Hernández)

"...porque igual ese cuento de aprender una lengua es de mucha autonomía, si uno quiere pues uno la aprende, pero como pongo ahí, si tengo el bloqueo mental, que es difícil que no puedo, se me bloquea todo y no voy a poder hacer nada"

(Oscar Mural)

"La apatía... siempre en las primeras clases lo primero que me dice la gente es no *teacher*, yo soy muy bruto para el inglés, soy malo para el inglés, el inglés no me entra, duran con esa negativa al idioma prácticamente todo el tiempo, las partes más difíciles esa, quitarle esa mentalidad a la gente que si se puede, que inglés no es coco."

(Adriana Pérez)

"las personas que llegan al ILUD llegan por cuenta propia, llegan a aprender, están pagando una matrícula y obviamente la motivación va allí, las personas que llegan al SENA van con el propósito de desarrollar una habilidad, un oficio para insertarse en el mundo laboral y la parte del inglés lo toman más como un complemento que como una necesidad, entonces yo creo que no ven la importancia que esto tiene para sus vidas a futuro, obviamente no le prestan mucha atención. "

(Luis Rentería)

Frente a este panorama, los docentes perciben que el nivel de inglés que manejan los estudiantes en general es bajo y que se requiere duplicar los esfuerzos para lograr elevar la competencia, pero antes de comenzar a explicar o "entrar en materia", primero es indispensable generar ciertos hábitos de estudio y una conexión emocional que les permita establecer relaciones intelectuales más complejas.

"Mi primera práctica fue con niños, que era precisamente lo que no quería, pero pues ya sabía que iba a ser así, que conocimientos pues tenía que... digamos el inglés no era avanzado era súper súper básico, era más como se debe tratar un niño más allá de la lengua, porque pues no era tan avanzado el nivel, era de cómo tratar un niño que se debe hacer"

(Adriana Pérez)

"...la mayoría viene con un bajo nivel de inglés, así que aparte de nivelarlos un poco, pues le hablamos en términos técnicos".

(Jimmy Pinilla)

"... lo que le apunto es generar esa autonomía y autocontrol sobre todo para que ellos sean conscientes de que lo tienen que hacer porque lo necesitan, es un lujo ahorita lo necesitan, lo que les digo a ellos, ellos ahorita viven en un mundo globalizado, ellos ya no salen de

aquí ciudad bolívar, de juan José rondón, de san francisco, ya tienen que salir es al mundo,
hoy están aquí mañana no se sabe"

(Oscar Mural)

“para mí la confianza que genera el estudiante es clave, clave, clave, motivarlo siempre,
pero motivarlo desde la realidad”

(Al Hernández)

Y aunque existen grupos de estudiantes con motivación y buenas competencias comunicativas en lengua, las diferencias entre los niveles de idioma alteran el desarrollo y avance de las clases. Como lo expresa el siguiente comentario:

" hay dos, tres estudiantes por salón que si vuelan y esos son lo que a veces me ayudan a mí con monitorías, pero me toca a los otros llevarlos y hay algunos que si mejor dicho, entonces eso si frena un poquito la dinámica de la enseñanza de la lengua"

(Oscar Mural)

En este punto, la clasificación por niveles es uno de los factores que los docentes creen que debe considerarse al interior de sus instituciones, pues los avances que se logran en las aulas son escasos debido a la continua repetición y nivelación de saberes, lo cual genera atrasos o retrocesos en aquellos estudiantes con mejores desempeños en la lengua. Y aunque los docentes buscan la mejor forma de apoyarse en ellos como monitores o padrinos, la realidad es que las prioridades de los docentes cambian dentro de la educación formal, y bajan su propio nivel de lengua y de alguna manera su práctica se empobrece.

Es decir que se debe sumergirse en panoramas más amplios que permitan evaluar no solo las transformaciones de los docentes y las causas de brecha educativa entre la educación pública y privada, sino entre los mismos niveles educativos, la educación primaria con la secundaria y la secundaria con la universitaria, pues hay cambios exponenciales en el contacto con la lengua y el manejo de los ambientes de aprendizaje, por tanto que los

comentarios indican que los docentes cambian de actitud dependiendo de la población que algunas veces requiere otro tipo de responsabilidad que la formación en idiomas.

Hasta aquí, se puede decir que existe un desgaste emocional de los docentes, reconociendo que son ellos los que deben realizar mayores esfuerzos en la constitución de hábitos y estrategias diarias para fomentar la autonomía a través de la formación en lenguas, idea que podría contrastarse con la expuesta por Subero (2017), quien explica que el carácter generador de la subjetividad aparece claramente en el sufrimiento psíquico, cuando sin tener graves problemas objetivos en su historia de vida, una persona genera un sufrimiento psíquico constante y progresivo, sin que las razones y reflexiones que desarrolla puedan cambiar la situación.

Es decir que, de alguna forma, la subjetividad de los docentes está acompañada de sufrimientos y ansiedades invisibilizadas, pues al encontrar obstáculos entre lo que buscan hacer, deben hacer y les gustaría pero no pueden, los condiciona y su desempeño se altera, tal vez por la falta del tiempo o por sus múltiples deberes, sus objetivos principales se extienden o suspenden.

[Establecimiento de actitudes sociales y morales](#)

Los docentes de inglés tienen un gran rango de representaciones y actitudes de acuerdo a la población, a la edad de los estudiantes, al tipo de educación y a las formas de ver la enseñanza del inglés, pues en su mayoría prefieren trabajar con poblaciones de adultos, pensando que ellos tienen mejores niveles de comprensión y producción, pero que al sumergirse en sus realidades se dan cuenta que su expectativa no se acomoda con la verdadera situación.

"... quería trabajar directamente con adultos si acaso con adolescentes, me llama mucho más la atención, porque me gustan más las clases, en ese momento pensaba que me gustaba mucho más las clases donde hubiera más conversación"

(Adriana Pérez)

"manejar la población, independientemente de que tu traigas actividades de diferentes tipos es muy difícil que, a ellos, como que a ellos, como que no se sienten interesados en eso porque no lo ven tan necesario, entonces muchas veces entra el choque entre instructor y aprendiz"

(Jimmy Pinilla)

Ahora bien, la representación que tuvo mayor fuerza en el análisis de datos, es que ellos piensan que la principal actitud que impide el desarrollo un buen proceso de enseñanza en inglés es la desmotivación o el desinterés, factores que reflejan dificultades en la puesta en escena de lo que quisieran realizar.

"el interés de los aprendices en el ambiente es un poco más difícil acá diría yo en el SENA porque pues como te dije al principio los estudiantes no presentan tanto interés y pues ellos si hay necesidad de cómo atraerlos hacia el área y pues además ellos como que vienen acostumbrados como al colegio muchas veces en su ámbito social ya es un poco más denso manejarlo de una manera más académica."

(Luis Rentería)

"la dificultad mayor es que no les interesa el aprendizaje del idioma si, simplemente no les gusta, lo consideran difícil a veces piensan que ellos se van a dedicar solamente a un área y no le ven como la importancia"

(Natalia Vargas)

"lo realmente complicado es como llegarle a los estudiantes para que ellos tomen consciencia de que el inglés no es una obligación si no ya es una necesidad, estamos hablando de que Bogotá para el 2020 tiene que ser una ciudad bilingüe, es difícil hacerle entender a los estudiantes que tomen conciencia de todo eso que se les enseña para que ellos lo puedan aplicar sea en la universidad, sea en un trabajo, sea en un contexto totalmente diferente. "

(Pablo Antonio Albarracín)

"la parte de motivación, porque la mayoría de los estudiantes no se sienten identificados como tal con la enseñanza del inglés como el aprender el inglés, bueno con aprender otro idioma"

(Adriana Pérez)

"la actitud de los estudiantes, la forma en acercarlos el idioma en un contexto que no lo viven a diario en la calle, sino que lo ven un par de horas por semana."

(Rita Bovea)

Después de reconocer esos factores y apropiarse de su contexto, ellos mismos reflexionan sobre su función principal en su realidad, donde la mayoría coincide que va más allá de ser docentes de una lengua, sino que su actitud y propósito debe ser la de colaborar, guiar, ayudar e instruir tanto en el conocimiento como en la parte personal, como lo expresan estos comentarios.

"es una labor que sirve para ayudar a los demás, es una labor de ayudar o sea cuando uno se mete a la docencia debe llevar claro que es el sentido de pertenencia de ayudar a las personas a crecer tanto académica como personalmente"

(Luis Rentería)

"cuando estaba en la universidad yo no me hallaba parado en frente de un salón de clases, ya las expectativas se vinieron a dar ya cuando empecé a trabajar aquí en el Colegio y pues a nivel, si me vi siempre en educación pública, y la verdad pues las expectativas a nivel humano se han dado, por lo que estamos en una educación pública"

(Oscar Mural)

Al mismo tiempo, los docentes deben establecer líneas de autoridad y confianza que les permita enlazar la parte emocional con la parte intelectual, a través de demostraciones diarias de respeto, creatividad, y actitudes positivas que son el reflejo de su forma de enseñar.

"en mis clases yo no regaño, al principio si pegué 15 gritos, lo que sea, porque por supuesto hay unos parámetros que hay que seguir en cuanto a normativa, pero ahora ni siquiera tengo

que gritar porque solo con una mirada el estudiante sabe cómo que, los primeros 3... 4 meses siempre es clave ir viendo por donde se le puede llegar al estudiante ya cuando el estudiante ve que uno llegó, ya no hay retorno"

(Al Hernández)

"uno no puede estar criticándole porque definitivamente eso es contraproducente el proceso que uno quiere que realmente sea muy fluido algo muy natural, que lógicamente uno debe estar pendiente que está comenzando un paso a paso, pero entonces hay cosas que no se pueden olvidar"

(Amparo Cañón)

Al atravesar todas las etapas de construcción de su propio ser docente, ellos reconocen que son la fuente del ejemplo y la inspiración, y que deben continuar sin importar los retos que se les presenten a diario.

"Lo que te digo motivarlos, hacerlos, llamarles la atención para que se animen a aprender el cuento del inglés"

(Oscar Mural)

"si uno deja ese liderazgo, pues lógicamente el muchacho le va a coger la delantera, pero cuando uno le dice mira, tienes que hacer esto, esto y esto, entonces él se da cuenta que todavía le faltan cositas"

(Amparo Cañón)

"demostrarle al estudiante que uno no flaquea, que uno no se cae por nada, que uno viene con toda la energía, para mí la disposición y la confianza en uno mismo es clave"

(Al Hernández)

Si bien las expectativas de los docentes de inglés se van modificando con el tiempo, se puede percibir que existen ciertas concepciones que permanecen y se difunden, creando representaciones de fuerte sujeción, entre las cuales se encuentran: primero, que los sujetos no aprenden inglés debido a su propio desinterés y negativismo hacia el aprendizaje de una

lengua extranjera; segundo, porque no están reconociendo la verdadera necesidad del manejo de una lengua extranjera en estos tiempos; y tercero , porque la mayoría de los estudiantes tienen pocas “bases” e ingresan a las instituciones con bajos niveles en el idioma, en especial en instituciones públicas, hecho que incide tanto en el comportamiento y actitud de los docentes como en las actuaciones de los estudiantes.

Sin embargo, el ánimo y empeño personal de cada docente por motivar y generar cambios positivos permite la consecución de otras alternativas y didácticas que buscan avanzar de la mejor manera posible en su quehacer diario sobrepasando obstáculos y cambiando actuaciones según lo quiera el contexto.

Desde esta línea de pensamiento y teniendo en cuenta uno de las ideas expuestas por Huergo (2000) en su texto de Cultura Escolar, a saber: “... en el paso del estado de naturaleza a la sociedad, hay una situación que debe ser superada: la necesidad. El proceso se configura como paso del reino de la necesidad al reino de la autonomía, de la libertad” (Pág. 106), se puede decir que los procesos educativos y comunicativos frente a la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera requiere de transformaciones, donde no se busque solamente el reconocimiento de la necesidad del uso de una lengua por las nuevas condiciones socioeconómicas globales, sino que se generen pensamientos liberadores y constructivos con procesos de vinculación e interacción cultural que permitan intercambiar saberes y construir experiencias significantes para la vida.

Ambientes de Aprendizaje

De acuerdo con lo expresado por los docentes se podría hacer un listado de ideas generalizadas que ellos tienen acerca de esta categoría, tales como: a) los estudiantes aprenden mejor en grupos pequeños, b) una de las mejores formas de aprender verdaderamente inglés es viajando a un país de habla inglesa, c) memorizar listados de verbos, palabras y estructuras gramaticales son la base para comprender, d) escuchar música

en ese idioma es una buena forma de mejorar pronunciación, entre otras. Estas ideas con el tiempo se convierten en estrategias pedagógicas, en acciones que pretenden facilitarle al estudiante la comprensión y buscan alternativas para motivar el aprendizaje y construir conocimientos.

Estrategias y Metodologías

Dentro de los ideales pedagógicos que se pueden retomar de la lectura de los antecedentes está la idea de que las personas consideran que la inclusión de Hablantes Nativos al aula o a espacios académicos como docentes de inglés, forma parte de una buena estrategia para mejorar el aprendizaje de un idioma extranjero. Así lo expresan algunos de los docentes, quienes establecieron como estrategia, la inclusión de nativos en los procesos de enseñanza.

"Pues a mí me gusta el uso de nativo bastante porque eso es otra perspectiva de la enseñanza de las lenguas, también depende de la persona porque a veces hay nativos muy buenos en pedagogía que traen con muchas ideas viene como muy motivados y eso pues hace que la clase sea productiva, sin embargo, pues a veces también llegan muy tímidos que no saben nada de pedagogía, que se les dificulta"

(Natalia Vargas)

"realmente pienso que la implementación de docentes nativos es importante, pero lo veo más importante en el proceso inicial de los estudiantes donde ellos están empezando a adquirir el inglés una segunda lengua, digamos lo que es jardín pre jardín primero, segundo, tercero máximo, porque les permite desarrollar las habilidades que se necesitan para adquirir una lengua"

(Pablo Albarracín)

"Considero que es útil siempre y cuando estas personas estén calificadas desde un punto de vista pedagógico, porque he visto y pues tengo amigos nativos que enseñan, amigos nativos que se han preparado para eso"

(Jimmy Pinilla)

Sin embargo, existen otras concepciones que expresan que, aunque el estudiante tenga la posibilidad de tener cerca una viva muestra cultural y social de la lengua objetivo, no es garantía de una interacción constante y de comprensión cultural, por actitudes del mismo nativo o por el mismo nivel de lengua de los mismos estudiantes.

“yo no tengo mucha experiencia con voluntarios, pero la poca experiencia que tengo no fue muy agradable, eso no fue conmigo yo solamente la observe, porque yo no he tenido voluntarios, solamente la observé y me pareció que el voluntario tenía la actitud no quiero estar acá, digamos no se le veía motivación, no motivaba a la gente, y eso que cuando ellos ven un voluntario quiere preguntarle muchísimas cosas si quieren tratar de hablar para ver si entienden a ver si son capaces de hacerse entender, pero en ese momento la persona fue como muy parca , no le vi espíritu de profesor la verdad, no se la vi”

(Adriana Pérez)

Siguiendo esta línea, el contacto con nativos representa una interacción real, que cuando no existe se debe crear para generar el ambiente adecuado en el uso de sus habilidades comunicativas. De esta manera, los docentes consideran que las estrategias y metodologías que involucran contextos simulados pero que les permiten interactuar y comunicarse son esenciales dentro del proceso de enseñanza.

"la prioridad como docente es permitirle a los estudiantes que tengan un ambiente o un contexto que les permita interactuar y comunicarse de manera espontánea donde ellos puedan aplicar todo lo que se trabaja en la clase”

(Natalia Vargas)

“Obviamente, la interacción como tal, para que se desarrolle la competencia comunicativa como tal tiene que haber interacción, actividades tendientes a desarrollar esas habilidades”

(Luis Rentería)

“la mayoría de clases se fundamentan en la interacción y comunicación, creo que es muy importante por que como seres humanos siempre aprendemos una lengua primero hablando luego escribiendo luego hablándola”

(Pablo Albarracín)

Así mismo, cuando se les preguntó por sus ideales de formación, el 80% de los docentes de inglés estuvo de acuerdo con la interacción y comunicación espontánea en la lengua, generación de espacios y diseño de material que les permita aproximarse de manera real a la lengua extranjera, así los estudiantes podrían motivarse más cuando perciben que aspectos culturales y la comunicación real en una segunda lengua hace parte de su contexto.

"En una inmersión total, para mi seria, es algo muy utópico. Llegar a un nivel donde primero que todo esté la disposición y pues ya después de tener la disposición de los estudiantes ganarse como ese aprecio por la lengua y por la enseñanza."

(Duban Pardo)

"Está pues, la comunicación, sea totalmente 100% inglés o la lengua que se esté aprendiendo para mi ese como el ideal de como aprender una lengua, actividades que obliguen a los chicos oiga tengo que hablar porque si no aquí me quedo. Pues entonces ese es mi ideal."

(Duban Pardo)

"para mí es como la constancia y el interés, el gusto por lo que están haciendo y también pues me gustaría que hubiesen más oportunidades para ellos, digamos que si tienen ese nivel que puedo tener en la institución digamos un viaje, un intercambio, pues eso los motiva demasiado."

(Natalia Vargas)

"el idioma ingles se debe enseñar de una forma comunicativa, es decir, enseñar funciones, no gramática, no reglas gramaticales aburridas, que tienden a frustrar a las personas a la hora de hablar"

(Luis Rentería)

"mi ideal de enseñanza, es siempre tratar de traerlo al contexto donde están, siempre hacerlo comunicativo, eficiente al contexto en el que se encuentran los muchachos. Porque es la manera más fácil de agarrarlo y de sentir que eso le sirve para algo. Lo ideal sería pues, aunque es algo bastante loco yo creería que el uso de una metodología espontánea"

(Jimmy Pinilla)

"Que lo hagan muy natural, y te das cuenta de que yo he adquirido ese lenguaje y me he dado cuenta que he tenido que hacerlo como tan humorísticamente como tan repetitivamente. Como algo muy natural y sencillo pues aparte de que se pueda viajar, pero bueno no toda la gente puede viajar al exterior"

(Amparo Cañón)

"Yo considero que el mejoramiento sería un proceso constante que sean dos, cuatro, seis horas semanales, que sea un proceso que continúe en un año dos años porque pues no es un proceso fácil, necesitamos tiempo, necesitamos ver avances, se necesita evaluación no solo escrita si no también oral "

(Adriana Pérez)

Sin embargo, factores de convivencia y comportamiento no permiten que la interacción sea mayor, pues cuando se diseñan actividades como juegos de rol, presentaciones orales o simulaciones, la atención de los aprendices se desenfoca, la disciplina se altera y el docente debe elegir entre la interacción o la contención y el orden. Y aunque los docentes intentan crear nuevas estrategias para atraer su atención y mostrarles los beneficios intrínsecos del manejo de una lengua extranjera, sus motivaciones iniciales de enseñar de forma diferente y mejorar los niveles de inglés se diluye con el paso del tiempo, reestructurando su forma de actuar.

"juegos de rol, pero muy pequeñitos, en realidad no es mucho porque se distraen muchísimo y uno no alcanza a escucharlos a todos en realidad, mientras escucho un grupito el otro está haciendo otra cosa"

(Adriana Pérez)

"pues ya veo que la realidad es otra muy diferente a la que uno se imaginaba cuando estaba en la universidad, es como ponerse en esa tarea de buscar soluciones, de buscar estrategias para lograr atraer a los chicos y pues lograr que por lo menos haya pues como un máximo de calma en el salón para que puedan escuchar lo que uno está diciendo entonces eso ha sido como el proceso de adaptación. "

(Duban Pardo)

"aquí todo se centra en el aula porque tenemos cierta normativa que nos impide a nosotros sacar a los estudiantes del aula y hacer algún tipo de paseo fuera del colegio, es

súper complicado; o sea, tiene que llevar acta a la directiva de la que soy parte, y sé que no es fácil, entonces por eso no se puede utilizar otro ambiente de aprendizaje"

(AL Hernández)

"Las que más trato de utilizar pues debido a que hay que lograr como una contención en el colegio pues son actividades donde ellos tengan que leer y luego responder preguntas con respecto a la lectura, o los pongo a ver un video y también tienen que responder preguntas de ese video, de acuerdo al tema que estemos trabajando"

(Duban Pardo)

Desde este punto de vista, los anteriores factores alteran la práctica de los aprendices, quienes se ven sometidos a otras clases de estrategias y metodologías porque cuando se desea realizar dinámicas diferentes, las condiciones mínimas de orden, disciplina y atención son difíciles de lograr. Por tal razón, los docentes optan por diseñar otra serie de actividades y metodologías que les permitan desarrollar otras habilidades, como las escritas, y promover hábitos de estudio y disciplina, siguiendo también parámetros institucionales como la preparación para las pruebas de estados o exámenes internacionales.

"entonces el objetivo básicamente sobre todo con los estudiantes de grado once, es que al momento de responder las pruebas saber el estudiante sepa cómo responder, que sepa identificar ciertas palabras, que sepa tener un método y un protocolo de solución al momento de encontrarse con contextos que a lo mejor ahora en el momento no lo van a entender, o sea ese tipo de cosas."

(Al Hernández)

"se busca que para las pruebas Ices entiendan, pero pues todas las guías van hacia la comprensión, aunque tenemos producción también, pero tiene que ser algo mínimo enfocado a la técnica"

(Jimmy Pinilla)

Esta coyuntura, entre lo que desean y no pueden hacer, genera hábitos distintos que se transforman en patrones, pues de alguna manera ya saben que no lo pueden desarrollar de la mejor manera y que, cuando lo logran hacer es desgastante para ellos, y conforman así

estrategias repetitivas, que mejoran ciertos niveles de recepción y atención, pero afectan directamente el nivel de la lengua y finalmente destruyen su expectativa inicial de crear espacios de interacción en un segundo idioma.

De igual manera, sucede con el uso del español durante las clases de inglés, pues de acuerdo con el análisis realizado, el uso de la lengua materna para las explicaciones se ha convertido en una constante, en una estrategia que les permite centrar la atención del estudiante, generar comprensión de temas básicos y promover un acto cultural generalizado.

“Una es 60/40; 60 % de español y 40% de inglés y actividades muy sencillas, sobre todo vocabulario, algo muy sencillo muy suave como para irlos atrapando, los phrasal verbs, dos palabras y un verbo”

(Oscar Mural)

“el 60 por ciento procuro hablarlo, las indicaciones, pero siempre hay que traducirles, porque si no, se quedan así, como que no van”

(Amparo Cañón)

"Manejo del inglés Yo diría entre un 40 y un 50%, porque para la edad, o sea yo manejo grupos, unos grupos son adolescentes, pero tengo otros grupos donde la mayoría es adulta, adulto ya más de 40 años, entonces es población que no es tan perceptiva con el idioma"

(Adriana Pérez)

“En el SENA esto no es tan posible, yo creo que es al contrario un 10% inglés y un 90% español, porque los estudiantes quedan perdidos y también por la edad, hay que tener en cuenta la edad, que ellos trabajan en la jornada de la noche del SENA y son personas que llegan de sus trabajos cansados ya son mayores de edad y quedan perdidos, y obviamente esto los llega a desmotivar”

(Luis Rentería)

“Pues cuando yo inicié aquí a trabajar en este colegio, lo hacía en un 100%, o sea toda la clase en inglés, pero luego empecé a notar que había varios chicos que como ah ya empezó la clase de inglés, todo lo de inglés ¡qué mamera! entonces pongámonos en el celular, entonces yo note que aparte de que muchos no traían ese interés, pues el que yo hablara ingles les hacía perder mucho más el interés, entonces empecé a disminuir el porcentaje oral en inglés, tanto que lo hago un 20 o un 30%”

(Duban Pardo)

“Yo creo que un 50/ 50 aunque mis clases usualmente se parte trato de... bueno siempre casi siempre es un 95%, ya es muy mínimo lo que manejo. Trate de hacerlo entrando sin embargo, es bien desgastante entonces e digamos como que tratamos de reducirlo un poco para que ellos se familiaricen tanto además que si tu tratas así digamos uses todo el lenguaje corporal posible ellos llega un punto en el que ya no se sienten interesados entonces eh pues optamos más bien por hacer buena introducción de vocabulario tratar de usar el 50% de la clase en inglés y ese otro porcentaje pues aprovecharlo tal vez en alguna instrucción o una explicación que sea bien puntual.”

(Jimmy Pinilla)

De otro lado, otra representación establecida desde el marco teórico es la que percibe que el inglés se aprende mejor en colegios bilingües, pues se estudian diferentes asignaturas en esta lengua recreando así ambientes para el uso común de la misma, a lo cual la muestra representativa indica que efectivamente el uso de inglés es mayor y es exigido institucionalmente, pero que afecta su propio proceso de construcción de ser y hacer, pues los procesos de adaptación son más fuertes y complicados.

"... normalmente por ser un colegio bilingüe la mayoría de los docentes trabajamos un 90 o un 95 por ciento de inglés durante las clases de igual manera intentamos aplicarlo en un contexto exterior a la clase, pero en ocasiones es difícil porque a los estudiantes no les gusta hablarlo, fuera del salón"

(Pablo Albarracín)

“el contexto del colegio bilingüe es algo muy duro, porque es un colegio demandante, el hecho de ser colegio internacional hace que todo el tiempo estés practicando el idioma, es algo que es bueno pero al mismo tiempo te exige, es demandante también en el sentido de la población, la población digamos estrato cinco , estrato seis, son estudiantes que en ocasiones si les gusta van a estar contentos con la clase, si no les gusta definitivamente la van a rechazar de muchas maneras, entonces en ese sentido sería muy fuerte y siempre se tiene que estar innovando en todos los quehaceres para poder llamar la atención del estudiante para que pueda interactuar de la manera como uno quiere”.

(Pablo Albarracín)

Desde esta nueva manera de ver la formación en lenguas, se puede decir que la expectativa inicial de la mayoría de los docentes sobre la interacción e inmersión total se

desvanece y transforma, generando patrones culturales y sociales que hacen parte de actitudes normales y cotidianas. Como lo afirma Truscott de Mejia (2006) “si se utilizan dos lenguas para transmitir un mismo contenido, no existe una motivación fuerte para que los alumnos hagan el esfuerzo de entender lo que se está comunicando en la lengua extranjera”, lo que representa un retroceso en la consecución de objetivos de programas nacionales de bilingüismo.

Recursos

De acuerdo con esta subcategoría, los docentes expresan que, aunque algunas veces no tengan los recursos suficientes, ellos hacen gala de su imaginación y creatividad para diseñar ambientes propicios, pero que por motivos de contención y la fuerte representación del ambiente de formación como el espacio físico, la enseñanza se realiza en un 90% dentro de las instalaciones del plantel, con pocas opciones de cambiar de espacios y ambientes.

“Todo se centra en el aula, pues me imagino porque así está dado, según los lineamientos de la secretaria de educación, entonces nosotros es el aula, ahorita digamos que tenemos un poquito más de ventaja en el sentido que tenemos un televisor, que podemos acceder al internet, a través del portátil podemos conectarnos con el televisor y pues hay ya el aprendizaje se ha hecho como un poquito más interesante, por lo que estamos utilizando las TIC.”

(Rita Bovea)

“Nosotros elaboramos el material las guías y busco muchos videos por YouTube, que me funcionan muchísimo para los procesos.”

(Amparo Cañón)

“Yo estaba en la primaria, pues con niños pequeños es fácil las rondas infantiles, que las fichitas, que los rompecabezas, que el arma todo , los dibujos, entonces yo empecé así, a mí me encanta la música, a partir de ronditas , para cada cosita me inventaba algo”

(Rita Bovea)

“Ahorita lo estoy centrando solamente en el aula por lo que la disciplina aquí es un poquitico fuerte, entonces si uno, a veces uno hace juegos en el salón de clases y se les descontrola totalmente”

(Oscar Mural)

Caso contrario en los centros de lenguas o instituciones dedicadas solo a la enseñanza de idiomas para los cuales algunos de los docentes trabajan de forma alterna, indican que la enseñanza difiere totalmente de la educación regular en instituciones públicas y privadas, donde las condiciones, los recursos y materiales a los cuales los estudiantes tienen acceso fomentan y promueven otros ambientes de interacción, además de la motivación e interés personal.

“Si es bien diferente, primero porque en otros lugares los grupos eran más reducidos, era más personalizado”

(Adriana Pérez)

“Las personas que llegan al ILUD llegan van con un nivel de motivación intrínseca que les permite desarrollar de una manera más eficaz la adquisición del idioma como tal el aprendizaje del idioma”

(Luis Rentería)

“En cuando al instituto de lenguas de la Universidad Distrital hay muchas oportunidades como por ejemplo recorridos turísticos, clubes de conversación, está la emisora que *pueden* ir los estudiantes allí a practicar, infinidad de actividades que se pueden desarrollar extra clases. Obviamente los estudiantes. Eso está organizado por niveles, los estudiantes se inscriben y participan en las fechas programadas, eso es una manera de ayudarlos a desarrollar sus competencias comunicativas por fuera del aula.”

(Luis Rentería)

“En relación al instituto, creo que es algo mucho más dócil es algo que se puede manejar de la mejor manera porque son estudiantes que van por que quieren aprender es totalmente diferente al contexto del colegio”

(Pablo Albarracín)

“...el instituto les permite a los estudiantes clasificarlos de acuerdo al nivel en el que se encuentran dependiendo de las edades, entonces tienen digamos el contexto perfecto para interactuar con compañeros de la misma edad, de diferentes colegios pero que le aportan mucho al crecimiento para aprender una segunda lengua”

(Pablo Albarracín)

“Entonces más que todo como las herramientas, porque uno va a un curso de inglés, y pues también es tablero y sillas, pero es que un curso de inglés es, di tu un Wall Street, Colombo, son 12, 13 personas por salón, así si es mucho más fácil dirigir una clase, todo el mundo tiene su libro, todo el mundo tiene su material, pues así sigue, esa es otra que ni libro uno puede pedir”

(Oscar Mural)

A pesar de todo, los docentes buscan alternativas para promover otras herramientas y escenarios de interacción a través de la red como medio tecnológico que favorece el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

“si trabajo digamos el correo electrónico y trato de enviarles tareas por correo electrónico, que es una herramienta que he usado y tengo un blog que me también monto otras actividades por ahí, para generar la autonomía”

(Oscar Mural)

“En el SENA, la opción, lo que se da en el SENA son cursos virtuales pero ya aparte de la formación en el aula no hay otras oportunidades así, son cursos virtuales que ellos pueden tomar, independientemente, pero obviamente a los estudiantes yo les comparto muchas páginas donde ellos pueden hacer prácticas con hablantes nativos del idioma”

(Luis Rentería)

“mi prioridad tratar de abrirles a lo que ellos se den cuenta, por ahí he intentado hacer unos video- chats con personas que he conocido en Facebook, y todo eso hablando el inglés, pelaos de otros países y quedan como entusiasmados, pero eso les dura solo la clase”.

(Oscar Mural)

Aquí, la implementación y uso de herramientas tecnológicas al interior del aula favorece la atención y motivación de los estudiantes, la proyección de contenidos y la exposición de la lengua por medios audiovisuales, pero existen percepciones de algunos docentes que consideran que el material y las herramientas son una de las razones principales por las cuales no se avanza en el desarrollo de una competencia comunicativa.

“yo digo no es la manera sino como las herramientas, si se nos da las mismas herramientas que le han dado a esos pelaos que han venido a lo de 40 x 40 y todo eso que les dio la profe estudiando inglés, sería grandioso, así uno trabajo mucho más porque el material humano lo hay , pero el material físico si es complicado, computador, hay un computador por profesor, tabletas hay casi 120 tabletas para una institución de 1500 estudiantes, que nos dicen que usemos las TIC y todo eso pero?? Y la Secretaria si saca cursos para.... Hay convenios con movistar, hay convenios con diferentes universidades pero como uno siempre llega y bueno, muy bonito uno hace su aplicación para enseñar ingles en las tabletas y todo eso, pero consiga ahora las tabletas.”

(Oscar Mural)

Este caso permite reflexionar sobre el verdadero sentido otorgado a los dispositivos electrónicos en una sociedad digital, pues si bien el uso de herramientas tecnológicas en la sociedad tiene un carácter funcional, dentro del campo educativo y comunicativo tienen es un carácter estratégico, pues sus contenidos y diferentes lenguajes hacen que los significados se reconstruyan y las subjetividades se transformen.

Sin embargo, en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, los medios, herramientas y demás instrumentos tecnológicos se asociarán en su mayoría con alternativas didácticas dejando de lado un poco las lógicas del entendimiento y el análisis del tipo de información que ellas suscitan.

Contenidos

De acuerdo con los contenidos, no se pudo establecer un espectro más amplio sobre esta subcategoría, pero se pudo inferir que la gramática es el principal contenido de la

formación en lenguas, seguido de temas culturales puntuales que se trabajan a partir de lecturas y proyección de videos.

“Pero como no, como el profesor está loco, como el profesor no hace más que gritar allá que el inglés, que el inglés, les dije o no les dije, pero como a ustedes no les gusta que el verbo to be, porque no salen del verbo to be y de los pronombres”

(Oscar Mural)

“Una frase en presente simple, pero siguió los pasos y se dio cuenta que la hizo a partir de esos pasos... Ya el estudiante cambia la mentalidad que dice bueno yo pensé que no podía hacerlo pero me demostraron que si podía.”

(Al Hernández)

“Por ejemplo yo les pongo esto porque en Inglaterra la cultura es así así así, y en Estados Unidos utilizan esta frase para decir la hora porque allá se dice así así así, entonces ese *tipo* de cosas, sobre todo la culturalidad es para mí súper súper importante”

(Al Hernández)

Uno de los temas o contenidos fuertes, es el vocabulario, el cual los docentes consideran un eje clave para la comprensión de textos orales y escritos, pues desde allí parte su forma de enseñar, contextualizando a través de vocabulario y luego explicando temas gramaticales, así consideran que se puede avanzar en la enseñanza y aprendizaje.

"mucho vocabulario, mucho vocabulario técnico y esa aplicación del vocabulario técnico a los procesos por ejemplo como utilizar de pronto una herramienta como utilizar una maquina"

(Amparo Cañón)

“Enseñarles que es sencillo, enseñarles por ejemplo con el vocabulario que ellos utilizan todos los días, desde los objetos del salón, tratar de hacer que ellos de verdad lo puedan decir, lo puedan repetir, ¿sí? Porque es que cuando ellos pueden repetir se van dando cuenta que el aprendizaje se va dando solo”

(Adriana Pérez)

“entonces eh pues optamos más bien por hacer buena introducción de vocabulario tratar de usar el 50% de la clase en inglés y ese otro porcentaje pues aprovecharlo tal vez en alguna instrucción o una explicación que sea bien puntual.”

(Jimmy Pinilla)

Nuevamente surge un carácter simplista, ahora frente a los contenidos que componen la enseñanza de las lenguas, ya que el manejo de vocabulario y presentación de temas gramaticales se vuelven parte esencial de las dinámicas regulares, obviando las interacciones tan mencionadas por ellos mismos y las estrategias de vinculación con la cultura. En este orden de ideas, el entramado de la escolaridad soportada en la planeación de objetivos, mallas curriculares y despliegue de diferentes temáticas, se ve envuelto en confusiones y contradicciones, por lo cual valdría la pena, como lo expresa Orozco (2002), “[...] ligar los contenidos de la enseñanza con su significación cultural, ética y estética, buscando fortalecer la capacidad humana de comunicación (Pág. 10)

Construcción de Sentidos

A la hora de abordar la construcción de sentidos, Gonzalez-Rey (2010) expresa que “mientras el sentido enfatiza entre lo cognitivo y lo emocional, el sentido subjetivo enfatiza la relación entre lo simbólico y emocional, incluyendo todas las formas de producción simbólica”, lo cual permite establecer que es importante remitirse a las experiencias, su comprensión, interpretación, permanencia y cambios o transformaciones que han constituido nuevas formas de actuar y ser, sentidos que se instauran en la práctica cotidiana.

Intercambio de Saberes

Dentro de las expectativas iniciales de formación docente, ellos expresan que al comenzar su proceso de formación en licenciatura tenían claro que no serían completamente bilingües.

“nos dejaron claro desde el principio que no estaban en la universidad para enseñarnos a hablar inglés, sino enseñarlos a como dictarlo, siempre hicieron énfasis en eso, entonces la persona que no tenía un nivel adecuado ya en ese momento de iniciar la carrera pues la pasaba bastante mal”

(AL Hernández)

“mi expectativa era salir bilingüe, o sea hablar el inglés perfectamente, o sea como un nativo, hablarlo al derecho y al revés como dicen, entonces esa era mi mayor expectativa.

Pero noté que de esa expectativa a la realidad había un abismo, porque las clases eran totalmente diferentes, y la forma de enseñar de los maestros de la universidad, no es que no me hayan satisfecho, sino que yo esperaba otra cosa, yo esperaba encontrar un salón, como yo exprese en la encuesta, donde yo pudiera interactuar todo el tiempo con nativos, o no solamente con nativos sino con que la persona me estuviera hablando completamente así yo no le entendiera nada, sino yo de darme la pela de aprenderlo a hablar, porque esa persona me motivaba a hacerlo.”

(Rita Bovea)

“digamos, si tú ya tenías un nivel de lengua pues entrabas al salón y los estudiantes iban a responder conforme a eso. Pues obviamente de inocente uno de eso, pero eh pues en sí. La realidad es completamente diferente a como son”

(Jimmy Pinilla)

En este sentido, si en la universidad ellos sintieron que ya debían tener un conocimiento sólido del inglés, francés u otra lengua, su trabajo como docentes es enseñarles lo que tal vez desde la universidad asumieron que debían conocer, por lo cual sus clases siempre van a estar fundamentadas en aspectos gramaticales pues creen que es el primer escalón en la comprensión y la base primordial para avanzar.

“...yo dije: aquí la prioridad es la técnica, pero entonces, la técnica tiene que ir lógicamente que ligada al proceso gramatical, no se puede despegar ni desligar esas dos partes”

(Amparo Cañón)

“Además del reto de enseñarles otro idioma, el primer reto es que ellos vean que no es tan difícil como lo pintan, que al principio si uno no sabe nada de inglés, pues uno sigue pasos,

seguir los pasos dice la oración, y a partir de eso sobretodo que ellos vayan ganando confianza en la materia, porque ya... si un estudiante no sabe decir una palabra .. Una frase en presente simple, pero siguió los pasos y se dio cuenta que la hizo a partir de esos pasos”

(Al Hernández)

“Empiezo explicando el tema que sea, el tema gramatical que sea luego algo más sencillo como que yo les doy la oración y ellos la completan. Por lo menos no tienen que hacer la oración completa, sino que yo les doy el verbo y ellos lo acomodan según a lo que estemos haciendo, si como de completar o de organizar la oración, pero ellos ya saben que primero va el sujeto”

(Adriana Pérez)

A partir de las bases, se comienzan a generar otras dinámicas, pues los docentes reconocen que, si bien las reglas gramaticales son fundamentales, se debe avanzar y crear otros espacios de uso, en el que sus estudiantes identifiquen el verdadero sentido en contexto.

“Pues una de las cosas claves y yo siempre hago énfasis en eso es que el estudiante sepa para que, ¿sí? Porque, yo le pongo miles de estrategias le pongo miles de estructuras miles de vocabulario y al final ellos no saben que van a hacer con eso, Pero a mí me parece muy importante que ellos sepan de verdad como se utiliza el idioma en ciertas culturas”

(Al Hernández)

“la gramática yo la considero una parte fundamental del idioma, mas no algo que debe ir ligado, darle un porcentaje, es decir un 60% a la gramática, la gramática de una u otra forma trata de inhibir a la persona cuando aprende gramática de una manera simple, la gramática se debe enseñar de una manera comunicativa, es decir las funciones no como tal la estructura”

(Luis Rentería)

De otro lado, los docentes reconocen hasta qué punto sus esfuerzos son efectivos y hasta qué punto la planeación si se desarrolla, y aunque saben que no deben flaquear en su propósito, con el paso del tiempo asumen actitudes un tanto laxas y permiten que el ritmo de la mayoría de los estudiantes dirija los avances.

"a los muchachos se les deja claro el objetivo, o sea se les dice se les quita presión, por se les dice que muchas veces el estudiante va viendo ingles pensando que tiene que salir bilingüe del, salir de grado once y no es así; de hecho, yo se lo dejo claro desde un principio"

(Al Hernández)

"... Lo que alcanzo a desarrollar es un 20 – 30% a duras penas. Porque apenas llegue tengo que sacar mi syllabus, hacer el warming up, el focus, el closure, todo eso, pero la primera clase ni siquiera alcancé el warming up, entonces yo... esto como en teoría toca sacarlo como un poquito"

(Oscar Mural)

"lo de las representaciones no lo hago mucho porque a veces no se dan las condiciones para hacerlo, pero pues esas son como mis actividades."

(Duban Pardo)

De la misma manera las prioridades institucionales se sobreponen a las personales, y se generan otras dinámicas que, si bien hacen parte del proceso formativo integral, se alejan del objetivo de la enseñanza de lenguas. Es decir que los saberes compartidos en la lengua se reducen de forma significativa al centrar parte de la atención al cumplimiento de procesos alternos.

"cuando uno está haciendo sus prácticas en la universidad pues lo máximo que uno tiene que llenar es el lesson plan o la fiche pedagogique, eso es lo máximo que uno tiene que hacer de formatos, si pues uno ya llega aquí al colegio, está el observador, el planeador, pues están los formatos que hay en las jornadas pedagógicas, y actas de reunión pues porque por cada reunión que uno tiene con el grado, con el área pues hay que hacer un acta. Entonces eso ha sido un proceso duro, de adaptación"

(Duban Pardo)

"O sea no considero yo que sea porque se piense aquí institucionalmente que los niños necesitan aprender una segunda lengua sino por seguir por lo menos un parámetro"

(Rita Bovea)

El acomodarse al nivel de la mayoría de los estudiantes sin exigirles más allá de sus propias capacidades, pensar que la educación en una lengua extranjera es una obligación y cumplir con otros deberes fuera de los asignados a la enseñanza de un idioma, son hechos que generan sin duda cierto rezago y evitan que los niveles de la lengua se incrementen. Además, la autonomía no se está percibiendo como proceso sino como desarrollo de actividades individuales o grupales que conllevan el desarrollo de guías o lectura de materiales de estudio, disminuyendo así tanto el nivel de exigencia como el nivel de lengua, y estableciendo actividades normales sin mayor carácter de innovación o crítica.

Transformaciones

Los docentes indican que de su proceso de formación a la realidad hay diferencias enormes, las cuales representan choques emocionales y procesos de adaptación fuertes relacionados con los tipos de poblaciones a las que les corresponde educar y a las condiciones institucionales a las cuales deben ligarse. De hecho, el uso de palabras como “reto y enfrentar” hacen parte de una nueva concepción y de una transformación inconsciente.

“en el campo de la docencia ya llevo ocho años, pero en los 8 años no he podido tener como un conducto regular para pensar todo lo que quiero aplicar digamos con el cambio de trabajo, cada colegio maneja una metodología diferente que te hace cambiar todo ese proceso entonces tienes que acomodarte”

(Pablo Albarracín)

“uno se imagina pues de hecho el súper ambiente, y llegar a este colegio fue duro, durísimo, porque obviamente como te decía, los chicos tienen un temperamento fuerte, y cierto rechazo a la educación y pues la disposición en la mayoría de las clases es mínima entonces contra ese escenario uno se enfrenta porque ya no es solamente el reto de enseñar una lengua sino buscar la motivación del estudiante, pues si me ha costado un poco. ”

(Duban Pardo)

“Que el estudiante sepa de qué bueno le puse este reto y no lo vencí, le puse este reto y tampoco lo vencí”

(Al Hernández)

“tenía expectativas de tipo pedagógico, de tipo laboral, pero cuando llegue a las instituciones en las que trabaje, pues esas expectativas se bajaron bastante porque tenía que asumir currículos, syllabus, metodologías, entonces digamos que todas las expectativas se fueron al piso”

(Natalia Vargas)

Y al reconocer toda la presión, condiciones y las adaptaciones a las que se han sometido, se evidencia un tipo de transformación más profunda que afecta su ser, descubriendo así un panorama donde han ayudado en cierto grado al desarrollo humano de sus estudiantes, pero han descuidado tanto sus habilidades como sus proyecciones.

“a nivel de la enseñanza del inglés si no he cumplido mis expectativas totalmente porque los pelaos no les llama la atención esto del inglés, entonces ahí sí ha sido un poquito, me he estancado ahí un poquito”.

(Oscar Mural)

“Si no fuera por los cursos de inglés que en la casa aparte yo practico, totalmente, si uno no se está moviendo acá, yo me quedo aquí solo , bregando aquí a pelear a hablar todo el tiempo en inglés, pero solo aquí con los estudiantes, se estanca uno. A uno le toca es por fuera. Ya diferente dijera si fuera un nivel alto, uno está aquí con los pelaos todo el tiempo, no pierde uno el ritmo, pero a uno le toca por fuera mantener el ritmo como sea porque si uno se encierra acá sí.”

(Oscar Mural)

"yo descuide muchísimo el idioma, o sea, descuide en el sentido de que la parte conversacional, muy poco la practicaba, era más que todo la parte de la traducción de las etiquetas"

(Amparo Cañón)

Las contradicciones y conflictos internos que enfrentan los docentes de inglés basados en sus sentires hacia la enseñanza de la lengua y lo que experimentan en cada uno de sus contextos, evolucionan de forma compleja, silenciosa e invisible por las dinámicas

rutinarias de la escolarización, pero que tras una pausa en el camino guiada por la reflexión personal y el reconocimiento de sus transformaciones a través de los años de experiencia, perciben que si han construido una nueva versión de sí mismos aunque siguen normas y cumplen con sus responsabilidades éticas como docentes, no se atañen a lo establecido por regulaciones superiores, pues es dentro de sus aulas y practicas al interior de ellas los que los legitiman y representan.

En términos de Tourraine (1999) “Es la modernidad realizada, o sea, la ruina de todos los sistemas ordenadores, que permite al sujeto encontrar dentro de sí mismo su legitimidad y que le impide colocarse al servicio de una ley que estaría por encima de él.” (pág. 94). Pues a través de las entrevistas se puede establecer que ninguno de los docentes tiene un modelo fijo, sino que es una mezcla de múltiples técnicas y metodologías, que de manera empírica han fusionado y que en sus aulas, ellos no siguen planes concretos al pie de la letra, ellos transforman a su medida lo que la situación apremie.

Condiciones culturales

Las complejas situaciones sociales y culturales del país afectan directamente los procesos de enseñanza y se concentran en ideas generalizadas que generan patrones culturales. La primera es que la visión del inglés como necesidad no existe, los estudiantes no les interesa y no le encuentran un sentido cercano, el número de estudiantes por salón dispersa la atención y no permite que el docente genere verdaderos procesos de acompañamiento y los requerimientos mínimos de disciplina, orden y convivencia son difíciles de conseguir, los cuales para los docentes de inglés hacen parte de un gran porcentaje en la garantía para la comprensión.

“fue impactante el ver que, pues digamos manejar la disciplina de un curso chiquillo es difícil, y pues salía así fuera una o dos horas salía uno tenaz!! Entonces eh, pues fue difícil digamos como esa parte, aunque considero que desde el primer momento pues tuve buena, buen manejo de clase, pero eso fue difícil.

(Jimmy Pinilla)

“... en cuanto a la enseñanza del inglés, si...prácticamente como tal pasa a un segundo plano, tratar de organizarlos por ejemplo que son tres meses donde los chinos están en el tire y afloje, como se dice vulgarmente, ahí midiéndole el aceite a uno, si, si no y este año que empecé otra vez con sextos entonces esta como otra vez reiniciando el proceso, entonces es eso. Si ha pasado un poquito al segundo nivel es por eso, porque es, primero que lo conozcan a uno, controlarlos porque le lleven el ritmo a uno, y a veces que no cogen el ritmo de uno me toca acoplarme al ritmo de ellos”

(Oscar Mural)

“ellos no le ven como el valor aprender un segundo idioma una segunda lengua entonces yo creo que más por ese lado además porque debido a esa razón y, y digamos como a lo que vienen acostumbrados los muchachos a trabajar en otras áreas, pues es un poco complicado que, que como que se conecten con el área entonces más bien eso”

(Adriana Pérez)

"el año pasado fue, fue muy duro porque fue la experiencia, digamos que ya después de mucho tiempo que ya había enseñado es volver otra vez como a ese uff la educación está cambiando muchísimo a cambiado mucho la educación desde cuando yo termine las prácticas y cuando yo tuve el trabajo,"

(Amparo Cañón)

“el material humano lo hay y aquí todo el tiempo nos capacitan, la otra semana tenemos examen de inglés, hay convenios con la distrital, la javeriana para estar estudiando ingles francés, ya uno venir a aplicar eso acá, uno va allá y mira como los profes le preparan la clase a uno, uno hiciera lo mismo con 40 pelaos pero vaya uno y haga lo mismo, complicado.”

(Oscar Mural)

En resumen, se puede establecer que en un país donde el inglés no es una necesidad diaria sino futura por los procesos de globalización, la cultura generalizada es la del desinterés, marcada por problemas sociales que deben ser resueltos antes que los procesos intelectuales, pues primero se deben establecer normas, actitudes y comportamientos básicos que permitan después acceder a la construcción de otro tipo de conocimientos.

Finalmente, se reconoce que las condiciones de interacción en la lengua objetivo en el contexto colombiano, no se está generando primero debido a las múltiples razones ya expuestas por los propios docentes y, segundo, por la falta de empoderamiento de ellos mismos quienes a pesar de que se adaptan, intentan y reflexionan, crean cierto patrón de enseñanza basado en el uso del español y de estrategias tradicionales.

Al realizar una interpretación más profunda que se desprende del análisis total de sus sentidos, se puede concluir que los docentes de inglés, los especialistas y expertos en la formación de futuros usuarios de la lengua, en su afán por generar más procesos educativos que comunicativos, están influyendo de forma consciente en la apreciación del manejo de la lengua extranjera, ya que no están haciendo gala de sus habilidades de verdad, no se comunican con sus compañeros de área en otro idioma, se sienten frustrados en ciertas ocasiones cuando no logran interesar a sus estudiantes y por esto recurren a las mismas metodologías tradicionales, el reconocimiento de vocabulario y explicación de reglas gramaticales con el fin de controlar y poder evaluar.

Es decir que sus motivaciones iniciales se alteran una vez ingresan a diferentes instituciones educativas que exigen de ellos procesos de evaluación, seguimiento y control, que una vez asumidos se reflejan en el cumplimiento de la mayoría de ellos por protocolo, mas no por convicción. Su carácter creador se refleja en el aula, pues al observar las condiciones de sus grupos cambian sus formas de enseñanza para motivar y llamar la atención de sus estudiantes, pero que en la ejecución se dan cuenta que es preferible manejar actividades que involucren escritura sobre la oralidad, pues la disciplina y otros factores trastornan la clase.

CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y APORTES AL CAMPO EDUCOMUNICATIVO

Durante todo el texto de investigación, se presentaron postulados que permitieron dar a conocer la relación existente entre las representaciones pedagógicas y las prácticas de los docentes, y se establecieron también las transformaciones de estos actores sociales desde el análisis de las categorías y subcategorías propuestas.

A través de los antecedentes y los puntos de vista teóricos, se pudieron establecer a grandes rasgos, dos perspectivas de acción en el rol de los docentes de inglés: la primera basada en la enseñanza de la lengua extranjera por convicción propia, por el interés de mejorar no solo una competencia comunicativa sino de acercar a los estudiantes a nuevas formas de ver y leer el mundo; y la segunda, como una labor en la que influyen para elevar el nivel de competencia del inglés de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia, en ambos casos, los profesores de lenguas pusieron en práctica estrategias y metodologías que estaban permeadas tanto por sus representaciones pedagógicas como por sus contextos institucionales.

Ahora bien, el hecho de que ellos construyan diferentes practicas dependiendo del contexto, a simple vista pueden ser caracterizadas como acciones comunes y regulares dentro de la enseñanza del inglés, pues son conscientes de que algunas veces deben reconstruir sus estrategias cuando perciben que factores como la disciplina, el interés y las mismas características institucionales no permiten el desarrollo de su clase como ellos quisieran y como la han planeado. De esta forma, esos pequeños actos cotidianos han construido nuevos sentidos para los docentes, tomando en cuenta que son ellos mismos a través del lenguaje son también productores de sentidos e iconos que validan prácticas sociales y culturales.

Dicho lo anterior, y teniendo en cuenta el objetivo principal de esta investigación, en el siguiente apartado se establecieron los sentidos que los docentes de inglés construyen en sus diferentes ambientes de enseñanza-aprendizaje y los cuales están relacionados tanto con sus contextos como con sus representaciones pedagógicas.

En ese orden de ideas, después de realizar el análisis de la construcción de sentidos de los docentes de inglés frente a la relación entre sus representaciones pedagógicas y prácticas educativas, se establecieron cuatro tipos de sentidos que, al modo de ver hacen parte de un ciclo que puede explicar diferentes razones por las cuales la forma de enseñanza de una lengua extranjera en el contexto colombiano no ha permitido generar verdaderos procesos educativos en cuanto a transformaciones a nivel pedagógico. A estos sentidos se les designó un nombre muy general, pensando en sus características abarcadoras, a saber:



Ilustración 7. Sentidos. Fuente: creación de la Autora

Sentido Pedagógico

Hablar del sentido pedagógico, es hablar de las formas de comprensión, actuación, vinculación y construcción de métodos que permitan generar conocimientos y transformar realidades, o como lo expresa Vargas (2007)

“La experiencia pedagógica es una construcción histórico-cultural de los colectivos educativos que, desde la praxis, tiene su germen en la iniciativa de poner en marcha la construcción de ideas pedagógicas que, por su naturaleza formativa y transformadora, generan la construcción de realidades que se llevan a la práctica. Dichas realidades transforman la condición subjetiva y por tanto la forma de ser maestros, crean un sistema de relaciones sostenibles, interdependientes y mutuas con su nicho que es la escuela” (pág. 117)

Así, basados en el autor, el análisis de este sentido tendrá en cuenta tres pilares que, a mi modo de ver hacen parte del campo de la Comunicación- Educación: a) la construcción de ideas pedagógicas, b) la construcción de realidades que se llevan a la práctica, y c) la transformación de la condición subjetiva y por tanto la forma de ser maestros.

La construcción de ideas pedagógicas

Los docentes de lengua extranjera buscan mejorar el nivel de inglés de sus estudiantes a través de didácticas diferentes con el fin de ayudarlos a crecer no sólo en lo intelectual sino a nivel personal. Así, más allá de la puesta en escena de conocimientos específicos, los docentes buscan generar confianza y empatía hacia su clase, utilizan dinámicas que les permite acercarse de manera constructiva con sus estudiantes, por lo cual al principio tratan de reconocer las habilidades e intereses particulares de cada uno de ellos a través de diagnósticos y ejercicios constantes y, aunque se reflejen bajos niveles en el dominio de la lengua, los docentes aprecian los esfuerzos de los estudiantes y como retribución se acoplan a su ritmo, pues prefieren avances lentos y repetitivos pero con una construcción más sólida.

Sin embargo, en algunos casos, cuando las condiciones de los ambientes de aprendizaje no son las más óptimas, deciden establecer actividades básicas de concentración y comprensión, que contengan aspectos estructurales y uno que otro elemento cultural de la lengua objetivo.

Por su parte, hacer uso de herramientas tecnológicas y utilizar la creatividad para generar motivación y atraer la atención de los estudiantes son prácticas constantes que implementan con todos sus grupos. Aquí, el uso de material didáctico real y el creado por

ellos mismos favorece el desarrollo de la competencia comunicativa, mientras que los juegos y las instrucciones en una segunda lengua les permiten interactuar de manera didáctica y hacer énfasis en la escucha.

La construcción de realidades que se llevan a la práctica

Si bien los docentes en su proceso de formación crean ideales que los motivan a pensar en un proceso de transformación de la educación, la realidad es que, al enfrentar el quehacer docente, dicha motivación se ve truncada por las condiciones laborales, la falta de recursos, la displicencia de los estudiantes y demás condiciones a las que se enfrentan en su vida laboral. Así, la práctica verdadera está dada en la interrelación maestro- estudiantes y la realidad social en la que se desenvuelven. Dicha interrelación en el aula permite reconstruir la práctica desde la acción para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en aras de incentivar un cambio.

En la construcción de realidades, también se pueden establecer los intereses que tienen los docentes por trabajar con poblaciones específicas. Para el caso de esta investigación, la mayoría de docentes coincidieron que la población adulta es con la que esperan iniciar una vez se gradúen porque creen que los procesos de comprensión son mejores y el manejo de grupo es más sencillo al ser personas que respetan la autoridad, tienen un objetivo de aprendizaje y son agradecidos con los procesos de formación mientras que dirigir procesos de enseñanza a jóvenes adolescentes cuando los docentes están recién graduados es un proceso complicado por la línea delgada entre la autoridad y la confianza, pues los estudiantes al pensar que su docente es joven suponen que son como ellos, con los mismos ideales y formas de actuar.

De los anterior, se puede concluir que la capacidad de construir realidades en el sentido pedagógico no surge solo del conocimiento disciplinar, sino de la capacidad de interactuar con los estudiantes, de reconocer su singularidad, de innovar en las estrategias

metodológicas, entre otros. El papel del maestro en la práctica pedagógica que construye conocimiento colectivo en el aula es aquel que construye identidad profesional, dominio del saber pedagógico y disciplinar, y sentido crítico para que acompañe y medie en los procesos de reflexión, análisis e investigación.

La transformación de la condición subjetiva y por tanto la forma de ser maestros.

La mayoría de docentes argumenta que su proceso de adaptación al ámbito laboral ha sido fuerte, y aun no logran encontrar su propia forma de llevar a la realidad lo que alguna vez pensaron sería la “educación ideal”, ya que sus esfuerzos se han visto centrados en la formación de valores, estrategias comportamentales, adaptación a los ritmos de los estudiantes, y ya no existe una exigencia o rigurosidad académica total.

Ellos cambian su forma de actuar cuando conocen el tipo de población a la cual les corresponde formar. Es importante reconocer que a pesar de que la formación recibida en la universidad difiere de la realidad, los docentes terminan por asimilar las formas de enseñanza “reales” en su contexto laboral y crean sus propias formas de llegar a sus estudiantes para lograr su objetivo (el de tener estudiantes que comprendan una lengua extranjera aún si no consiguen el nivel exigido por los estándares nacionales o internacionales).

Por esto, es importante subrayar que “toda actividad profesional, incluido el hecho educativo, se caracteriza por su sentido práctico, que se concretiza en conocimientos formales que sirven de ejes dinamizadores de la profesión” (Labaree, 1992, p. 123); por lo tanto, no se es profesional por el hecho de poseer un título y tener representaciones pedagógicas, sino por la capacidad de intercambiar experiencias, transformarlas y resignificarlas de acuerdo a los contextos.

Sentido experiencial o vivencial

Una experiencia se puede definir como el conjunto de conocimientos que se adquieren a través del tiempo y bajo diferentes situaciones. Al respecto, Vargas (2007) en su artículo Sentidos y Significados de las prácticas docentes expone que “la experiencia sería el pensamiento y la vida misma de maestros y el objeto cultural sensible a la conciencia de los sujetos y que denota a los estudiantes una intencionalidad formativa en la estructura del ser humano” (Pág. 118). Bajo esta premisa se puede caracterizar la experiencia teniendo en cuenta tres aspectos básicos, a saber: a) el pensamiento y la vida de los maestros, b) la conciencia de los sujetos, y c) la intencionalidad formativa en la estructura del ser humano. Así, la experiencia tiene una fuerte conexión con la construcción de sentidos y del propio ser, pues es a partir de ella que se pueden tomar decisiones, transformar realidades y construir saberes.

En lo que hace referencia al primer aspecto: el pensamiento y la vida de los maestros, se puede afirmar que, aunque para un bajo porcentaje de los docentes el estudio del inglés no fue su primera opción, sus primeros contactos con personas que manejaban la lengua los motivaron a estudiarla con fines pedagógicos. Una vez tomada la decisión de ser docente ponen en juego tanto sus conocimientos como sus propias experiencias, y así, dentro de su campo de acción establecen prioridades a nivel profesional como la de generar comunicación espontánea, sin forzar a sus estudiantes a ser bilingües, sino que pretenden que ellos aprecien y valoren la lengua que en algún futuro les favorecerá para obtener más oportunidades, por lo cual esperan que ellos se expresen por diferentes medios.

De otro lado, la motivación que inicialmente tenían en su proceso de formación y que les hacía pensar en cambiar las formas de aprender una lengua y de acercarse a los estudiantes, se convierte en la principal dificultad que los docentes encuentran en sus grupos, pues al enfrentarse a la realidad se dan cuenta que deben encontrar la forma de atraer la atención de sus estudiantes y lograr que comprendan que el inglés ya no es una obligación, sino que es una herramienta indispensable para su desarrollo social y profesional.

Asimismo, se puede decir que la actitud negativa y apática de los estudiantes hace parte de la premisa mencionada en los primeros párrafos de este apartado: “la conciencia de los sujetos”, ya que dicha actitud desmotiva de alguna manera no sólo a los docentes sino a los estudiantes porque además de comprender un segundo idioma ellos deben crear hábitos y extinguir de sus pensamientos el “no puedo” propio de la frustración de no manejar el idioma de cierta manera, además de sentirse estancados cuando no se ven avances. Al respecto, Ajello (2003) señala que “la motivación es la trama de aquellas actividades que son significativas para la persona y en las que esta toma parte. En el plano educativo, la motivación debe ser considerada como la disposición positiva para aprender y continuar haciéndolo de una forma autónoma” (pág.1).

De lo anterior, es importante no sólo tener en cuenta el sentido vivencial o experiencial de los docentes sino también de los estudiantes, el cual se percibe en situaciones de cansancio y dificultad con los mismos grupos como también en situaciones de entusiasmo por las dinámicas diarias, pero que florece cuando se realiza una reflexión más profunda de cada una de las acciones realizadas a través de los años es sin duda un factor clave en la conformación de actitudes y transformaciones que complementan su rol como estudiante.

Por último, en lo que respecta a la tercera premisa: la intencionalidad formativa en la estructura del ser humano, se puede afirmar que todas estas experiencias configuran un intercambio de saberes, pues los docentes pueden comprender que el énfasis pedagógico no sólo se relaciona con las formas de enseñanza sino de aprender a conocer a sus estudiantes, a compartir con ellos la forma en que ven el mundo; es decir, aprender las formas adecuadas de compartir conocimiento en la enseñanza de una lengua con el hecho de consolidar aún más el manejo social y cultural que implica la docencia en sí misma. Así, la experiencia también forma parte de esta clase de sentido, toda vez que actúa como forma de conocimiento o habilidad proveniente de la observación sobre la forma en que aprenden los estudiantes y

que con seguridad dejará una marca por su importancia para futuros intercambios de conocimiento.

Sentidos entorno a lo laboral

La palabra labor, tal y como la define el diccionario de la Real Academia Española, “es la acción y efecto de trabajar, así como la expresión utilizada para designar la dedicación remunerada o no de una tarea”. Por su parte, Arendt (1993) precisa que la labor es una actividad que corresponde a los procesos biológicos del cuerpo, ya que el sujeto está atado a sus necesidades vitales. Sin embargo, en este reporte se toma el sentido laboral como un sinónimo del quehacer significativo en un espacio que promueve tanto la identidad como la oportunidad de creación, referencia que se basa en la idea expresada por Copello (2010)

“El trabajo es una oportunidad para elegir lo que se quiere hacer en total uso de su libertad y con la consecuente responsabilidad sobre la tarea que asuma. Es una oportunidad para cuestionarse hacia donde quiere dirigir su obra mientras esté en este mundo, pues el en trabajo el hombre “hace” y en el hacer se “hace a sí mismo”.

Es decir, que el sentido laboral es la forma de comprender, hacer y conocerse a sí mismo en comunidad y en situaciones específicas, a través de la puesta en escena de valores, expectativas y habilidades que permiten descubrir sus razones. De acuerdo con lo anterior, se puede decir que, para poder establecer procesos formativos, los docentes esperan las condiciones mínimas de orden, recepción, actitud y motivación, además de espacios físicos idóneos que les permitan garantizar un buen proceso de enseñanza, pues consideran que si las normas de comportamientos ya están establecidas y cuentan con los recursos disponibles, la enseñanza en lenguas puede avanzar de manera significativa.

De otro lado, se pudo inferir que la práctica pedagógica está asociada con el manejo de grupo, contención, autonomía y autocontrol, y que hay una prioridad evaluativa en sus procesos formativos, ya sea porque deben preparar a los estudiantes para que sepan

responder apropiadamente un examen de estado o un examen internacional o porque requieren que sus estudiantes refuercen hábitos de lectura y comprensión, por lo cual enfocan sus clases no solo a la comprensión de lectura de diversos tipos de textos sino al reconocimiento de estructuras gramaticales, que si bien no debería ser el centro de atención, es algo que se liga al desarrollo de las habilidades comunicativas.

Ahora bien, este quehacer educativo también se ha centrado en el desarrollo de prioridades o exigencias institucionales, ya que, desde lo establecido en la Ley General de Educación, la formación en una lengua extranjera es una asignatura que hace parte de los requisitos para culminar los estudios, por lo cual no interesa si el estudiante lo domina, sino que lo apruebe como materia; es decir, que seguimos estando frente a la consecución de solo parámetros. Para lograr esta consecución, los docentes preparan diversas actividades que en su mayoría son las que relacionan el reconocimiento de vocabulario, seguidas de guías que deben leer y luego completar. Mientras que las interacciones y juegos de rol se dan solo cuando las condiciones lo permiten, pues los docentes expresan que la atención centrada en un grupo promueve la dispersión de la atención de los otros, y por el manejo de la disciplina es complicada llevarlas a cabo.

En el sentido laboral, también están incluidos los espacios y ambientes en los cuales la labor de enseñanza es realizada, permitiendo concluir que los ambientes de formación siguen siendo las aulas de clase, y no es posible crear otras atmosferas fuera del aula, por aspectos de convivencia y de disciplina, idea que contrasta la planteada por Huergo (2006) cuando habla sobre la escolarización

“la escuela se va constituyendo como institución destinada a producir un determinado orden imaginario social y a reproducir las estructuras y organizaciones sociales modernas existentes... Tenemos que percibirla como íntimamente emparentada con el disciplinamiento social de los sujetos y sus cuerpos y de los saberes; la racionalización de las prácticas culturales cotidianas, oscuras y confusas” (pág. 23).

Este hecho suscita que los docentes vean sus espacios laborales como los enmarcados por la escuela, en donde la interacción y la promoción de las habilidades comunicativas solo se llevan a cabo dentro de un salón; es decir que una vez terminada la jornada escolar, los docentes se liberan de la enseñanza del idioma y continúan con su vida normal en su lengua materna. En este orden de ideas, la educación en lenguas no avanzará si se siguen utilizando las mismas estrategias y los mismos espacios de interacción, pues la idea de las escuelas y de las aulas es pensada desde la conformación de culturas homogéneas y como espacio de civilización, mas no de apertura.

Finalmente, se puede estipular que ingresar a instituciones educativas que tienen marcados los procesos administrativos y de seguimiento a la calidad, abruma a los docentes relativamente nuevos, pues al venir de un mundo teórico lleno de ideales y presupuestos educativos para cambiar el mundo, el enfrentarse con el diligenciamiento de papeles y constantes formatos, actas e informes que se deben rendir por estudiante o por grupo , etc.se desmotivan y ocupan, haciéndoles su adaptación al rol de enseñar lenguas un poco complejo y descentralizándolo de su función principal, la de interactuar con los estudiantes.

Sentido de uso lengua

Este último sentido se refiere básicamente a la forma de percibir el uso de la lengua en diferentes contextos. El docente de inglés, con diferentes conocimientos sobre la lengua y pedagogía, utiliza sus herramientas comunicativas para expresar mensajes y establecer negociación de significados con sus estudiantes; sin embargo, al percibir el nivel de comprensión y recepción de los mismos, sus producciones en esta lengua se ven abocadas a la instrucción de tareas y traspaso de información mas no al establecimientos de diálogos profundos, y debido a esta dificultad en la comprensión y a pesar del uso de todas las formas posibles de expresión, los docentes terminan utilizando el español como último recurso y como fuente de asimilación y comprensión, limitando el uso del inglés a tareas específicas de la clase.

Desde otra perspectiva, el sentido del uso de la lengua por parte de los docentes hace referencia a los estudiantes que sí se dirigen a ellos en inglés, pues entre ellos establecen nuevas formas de “negociar significados” y los motiva a continuar con el proceso de aprendizaje. Es así como, al encontrar estudiantes con buen nivel en el idioma, los docentes sienten que ellos son un buen recurso de apoyo que les permitirá apadrinar a los demás, pero que dependiendo de la voluntad de los mismos y de las características disciplinarias y niveles de motivación de su población, se puede llevar a cabo.

Asimismo, se puede inferir que, aunque una de las principales motivaciones de los docentes en la enseñanza de una lengua es lograr su uso o aplicación buscando diferentes formas de contextualizarla, reconocen que no hay mayor transcendencia en las mismas, pues el porcentaje del uso real de ese idioma en la cotidianidad de sus aprendices es muy bajo, por lo cual su enseñanza la ven más como un proceso futurista, como algo que algún día lo van a utilizar o a exigir en otros contextos.

Por su parte, la motivación vuelve a aparecer en este sentido, pues los docentes que trabajan en dos instituciones a la par, describen que la motivación varía de acuerdo con cada una de ellas y el uso de la lengua está implícito, pues a los institutos de lenguas llegan estudiantes con motivaciones personales para mejorar su nivel y encuentran múltiples opciones de práctica, mientras que en los colegios o instituciones en donde no están clasificados por niveles, la motivación disminuye y aparecen otros factores que imposibilitan la educación en el idioma.

La interacción y la creación de ambientes reales varía de acuerdo al contexto, y es lo más usado y apropiado en los institutos de lenguas, pues están dedicados exclusivamente a ello y allí la comunicación fluye naturalmente bajo actividades lúdicas cotidianas, mientras que, en los colegios y universidades, el uso del español para las explicaciones, es una estrategia que utilizan para que los estudiantes comprendan. Esta última situación que puede ser común en varios colegios, hace parte de un patrón cultural que se opone totalmente a las

expectativas iniciales, pues se está impartiendo formación de inglés en la lengua materna, con el fin de que se centre la atención, y comprendan, sean reglas gramaticales o palabras específicas.

Es decir que estaríamos desconociendo nuestra propia profesión en lenguas, pues como lo plantea Orozco (2002) “ser profesional en una lengua extranjera faculta para plantear diálogos interdisciplinarios, diálogos de pares y no relaciones en las que dominar una lengua extranjera esté en la categoría de complemento.” (Pág. 24), desde este punto de vista se hace necesario la reestructuración de la forma en la que se desarrolla el uso de la lengua, empoderando no solo a los docentes a que lo hablen constantemente sino que los demás docentes que tienen conocimiento de la misma, participen en la conformación de un ambiente multilingüe y con contacto hacia los mismos estudiantes.

Finalmente, se puede que decir que teniendo en cuenta que el campo de la Comunicación y Educación, como lo expresa Huergo (2006), es un campo que ha estado motivado por preocupaciones prácticas, desde el uso de los medios y tecnologías en el sector escolar hasta los procesos ligados a la construcción de identidades y nuevas formas de socialización, el fenómeno del bilingüismo analizado desde la perspectiva de los docentes de inglés, constituirá sin duda nuevos aportes a este campo desde la conformación de sentidos y las producciones en las prácticas de los profesionales en lenguas.

CAPÍTULO 6: RECOMENDACIONES Y APORTES AL CAMPO EDUCOMUNICATIVO

Después de realizar este recorrido por el reconocimiento de representaciones, sentidos y prácticas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, se pueden realizar las siguientes recomendaciones y propuestas a partir del campo de la Comunicación y la Educación.

Al iniciar este documento, se planteó que en este nuevo siglo se requieren docentes capaces no sólo de enseñar conocimientos específicos de su área sino sujetos capaces de transformar actos educativos en actos liberadores, lo cual apoyaría pensamientos como los planteados por Huergo (2011), quien expresa que el campo de la Comunicación - Educación, “se designe como un proyecto crítico y liberador, y un conjunto de prácticas emancipadoras” (pág. 12), que traído al fenómeno del bilingüismo en Colombia, podría caracterizarse de la siguiente manera.

- Primero: si se sigue impartiendo el inglés como única lengua extranjera (con carácter hegemónico), como un requisito o como una asignatura transversal pero obligatoria, nunca se darán procesos de vinculación y expresión como se espera; pues el bilingüismo desde una perspectiva Comunicativa/ Educativa, debe ser un elemento de articulación, no de control, por lo cual en las aulas colombianas se debería permitir el estudio de otras lenguas, no solamente del inglés como lengua universal, ya que existen otros idiomas que pueden ser del interés de muchos, que aunque no sean lenguas de uso común internacional, hacen parte de grandes bienes culturales.

Abrir la mente a la inclusión de nuevas lenguas dentro de las Instituciones Educativas Colombianas, partiendo del interés de los estudiantes y no de una imposición, permitiría superar el carácter de la necesidad, dando paso a la construcción de la autonomía de la

libertad (Huergo, 2000). En este punto, considero que esta estrategia generaría cambios de percepción hacia el aprendizaje y la enseñanza de los mismos, pues con el simple hecho de poder elegir el idioma que quisiera aprender y establecer una apertura a varias formas de ver el mundo a través de dinámicas comunicativas, traería consigo transformaciones personales, sociales y culturales tanto de estudiantes como de docentes, ya que todos estarían envueltos en una comunidad de aprendizaje multilingüe, aprendiendo su lengua predilecta pero intercambiando experiencias con sus demás compañeros, además estarían más dispuestos a participar de forma activa, y de manera consciente permitirían interacciones más complejas a nivel oral. Claro está, que esta idea debe ser estructurada y planteada de la mejor forma posible, sola es necesario vislumbrar los aportes de esa transformación en la enseñanza actual de lenguas para creer y crear un verdadero cambio social y cultural.

- Segundo: la forma de tratar los aspectos culturales de las lenguas ha sido proscrito al conocimiento de tradiciones, tal y como lo afirma Truscott (2006)

“Hay, a veces, la tendencia de relegar el tratamiento de elementos culturales a celebraciones de fiestas tradicionales (extranjeras y nacionales), y no incluirlo como un eje fundamental, transversal en el currículo. Existe una apreciación de diferencia pero no una reflexión más profunda acerca de sus causas o sus implicaciones”. (Pag. 95)

Situación que debe hacernos reflexionar sobre lo que se entiende realmente por cultura en las instituciones y cómo se traslada a la formación en lenguas, realizando un verdadero proceso intercultural estableciendo directrices que permitan su desarrollo.

A partir de esta reflexión, se podría partir por la implementación de cursos de arte, danza y música en diferentes lenguas, sobre la educación bilingüe de materias básicas como matemáticas o ciencias, ya que se estaría promoviendo otro tipo de comportamientos basados en el interés y no en la consecución de exámenes basados en conocimientos fundamentales, es decir que los docentes promoverían más espacios de interacción y comunicación oral, sobre lo memorístico y rutinario de las clases magistrales. De esta manera, los docentes de inglés deben empoderarse de sus habilidades, y hablar entre un 95% y 100% en inglés con sus estudiantes y sus compañeros de área sin dejar de lado su propia identidad cultural,

creando ellos mismos la atmósfera de cotidianidad sobre la de necesidad, sin importar los prejuicios o actitudes de los demás, acostumbrarlos al contacto, además de abrirles espacios de conversación y clases de profundización en cada una de las habilidades.

- Tercero: si se va a continuar manejando el aprendizaje del inglés como lengua priorizada, se debe realizar la clasificación por niveles, no por grados, tomando en cuenta el verdadero estado en la competencia comunicativa de cada estudiante, esto incrementaría la empatía entre ellos mismos y a la vez les permitiría avanzar y desarrollar actividades de mayor complejidad. Asimismo, los ambientes de aprendizaje deben ser resignificados y ampliados, pues aunque el aula de clase como espacio de concentración será muy difícil de apartar de la concepción social, tanto las temáticas como las formas de intercambio de saberes deben adaptarse a los cambios de era, pues la información y explicación de estructuras no debe ser la parte central de las clases, sino que la promoción de espacios de interacción cultural continua fuera o dentro de la institución es la prioridad.
- Finalmente, el desconocimiento de políticas y estrategias planteadas por el gobierno también hace parte fundamental de este fenómeno, pues si bien existe un interés por mejorar e implementar una serie de acciones que fortalezcan el desarrollo de la competencia comunicativa de los docentes, también es cierto que esas políticas deben estar contempladas teniendo en cuenta todas las poblaciones y todos los contextos en los cuales nuestros estudiantes colombianos están inmersos, y no con ideales de una población estándar. Así se hace necesario estudiar a profundidad no solo todos y cada uno de los contextos de nuestra población escolar, sino el impacto que cada nueva estrategia y metodología tiene sobre ella, para reconocer las mejores prácticas y poderlas socializar con los demás actores educativos.

Aportes al campo Educomunicativo

Este proyecto de investigación realizado en la Maestría en Comunicación Educativa y con resultados enmarcados en la construcción de sentidos, representaciones pedagógicas y ambientes de aprendizaje, se inscribe en la línea de “Desarrollo Humano y comunicación”, una de las líneas de investigación propuestas por la Universidad Minuto de Dios – Uniminuto, la cual expone que “el desarrollo cognitivo, emocional y praxeológico se asocia estrechamente con el despliegue de nuestras competencias comunicativas”⁴, desde el cual los docentes de inglés como formadores de futuros usuarios de lengua y los responsables de fomentar actividades para hacer del lenguaje el medio de expresión de pensamientos, establecen desde sus motivaciones y representaciones puestas sociales que constituyen no solo aprendizajes de tipo intelectual, sino cultural, que con el tiempo se acentúan como prácticas regulares y reestructuran su forma de ser y actuar en distintos contextos.

Partiendo de lo planteado por González Rey (2008) donde

“todo el material simbólico y emocional que constituye los sentidos subjetivos se produce en la experiencia de vida de la personas, pero no como operaciones que se interiorizan, sino como producciones que resultan de la confrontación e interrelación entre las configuraciones subjetivas de los sujetos individuales implicados en un campo de actividad social y los sentidos subjetivos que emergen de las acciones y procesos vividos por esos sujetos en esos espacios, que son inseparables de las configuraciones de la subjetividad social en la cual cada espacio de vida social está integrado” (pág. 234)

Se pudieron establecer los sentidos que construyen los docentes desde sus subjetividades en relación con sus contextos inmediatos que producen diferentes prácticas sociales y culturales en la enseñanza de una lengua extranjera.

⁴ Tomado de Proyecto Curricular del Programa de comunicación.

<http://www.uniminuto.edu/documents/1003568/0/L%C3%ADneas+de+investigaci%C3%B3n+CSP/8223753b-5e2c-4f26-9a33-b6cf1b907c1d>

De esta manera, se puede reflexionar sobre las transformaciones que presentan los docentes de inglés y que son invisibilizadas por las dinámicas diarias del contexto laboral y sus propias situaciones personales las cuales se establecen como conformación de nuevas subjetividades bajo nuevas formas de construir conocimiento, pues la lógica de la consecución de la disciplina en las aulas, de la educación para la vida en un futuro y del uso de la tecnología como simples instrumentos, los pone frente a prácticas emergentes que no responden ni a la forma ideal educativa planteada institucionalmente ni al ideal personal creado subjetivamente.

En este orden de ideas, lo que se percibe en este trabajo es la construcción de sentidos de los docentes como forma de existencia, entre las cuales se observa una mezcla de actitudes y una combinación de discursos que no tienen una postura diferente a la de cumplir, y a la de alternar estrategias como el hablar en español para mayor comprensión y para sobrellevar clases que redundan en la practicidad, donde sus estudiantes observan, aprecian y si pueden producen, mas no en el verdadero establecimiento de actitudes críticas y de actuación real en las cuales tomen decisiones y tengan la capacidad de resolver problemas. Así, la construcción de sentidos parte de la capacidad de comprender la realidad, transformarla y realizar intercambios de saberes que permitan establecer subjetividades propias del campo de la Comunicación- Educación.

En este sentido, el fenómeno descrito en estas páginas, hace parte de un área de estudio que aún tiene eslabones escondidos, que desde el campo Comunicación-Educación sugeriría mayor reconocimiento y otras interpretaciones, permitiendo la articulación entre el intercambio de saberes, las experiencias históricas, la conformación de nuevas identidades y las condiciones culturales actuales.

Partiendo de lo anterior, este trabajo tiene un aporte particular al destacar que existen hechos que impiden avanzar en el propósito de integrar procesos educativos con los comunicativos, generando tensiones e incertidumbres sobre las lógicas de la enseñanza de

lenguas en Colombia, pues el fenómeno del bilingüismo es un tema que va más allá de la implementación de técnicas, estrategias, metodologías e instrumentos y preparación de docentes; es un tema de interpelación entre los sentidos de aprender una lengua, los agentes que hacen parte de proceso educativo, y las condiciones sociales y políticas por la cuales el inglés debe ser aprendido en nuestro país.

Así como se explicó en anteriores párrafos, la educación en lenguas debe guiarse por nuevas posturas en donde se permita la apertura a la interculturalidad, que exalte la forma de intercambiar saberes e interactuar con los demás, sobre el simple conocimiento de vocabulario o conformación correcta de frases. Es necesario repensar desde este campo el rol del maestro en esta época de cambios abrumadores, y como instituciones educativas revisar además de los contenidos, la transversalidad e interdisciplinariedad para comenzar a relacionar, comunicar, vincular y liberar. De esta manera, se podría pensar en la coordinación de proyectos culturales que faciliten la acción comunicativa en idioma extranjero, desde el trabajo en equipo de los mismos docentes del área como de otros más que estén en la capacidad de comunicarse en inglés.

Finalmente, los resultados mostrados en todas estas líneas frente a la construcción de sentidos de los docentes desde la relación entre sus representaciones con sus experiencias, pasando por algunas estrategias utilizadas en el aula dentro sus prácticas diarias, nos permite concluir que desde el campo de la Comunicación – Educación se deben dirigir todos los esfuerzos a gestionar procesos más participativos y bajo acciones comunicativas que promuevan pensamientos reflexivos y actitudes críticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ajello, A. M. (2003). La motivación para aprender. En C. Pontecorvo (Coord.) Manual de psicología de la educación (p. 251-271). España: Popular.
- Álvarez, A. C. (2011). Cobertura Vs continuidad: dos retos para el desarrollo profesional para los docentes de inglés en el marco de Colombia bilingüe. In J. I. Bastidas, Fundamentos para el desarrollo profesional de los profesores de inglés. (pp. pág., 119-145.). Bogota.
- Arnau, J. (1992). Educación Bilingüe. Modelos y principios psicopedagógicos en la Educación Bilingüe. Ice, Universitat de Barcelona.
- Arendt, H (1993). La condición humana. Paidós. Barcelona
- Arostegui, E. (1995). El bilingüismo en el estado español. 15-18.
- Barbas, Angel. (2012). Media Literacy Education: development, approaches and challenges in an interconnected world. Foro de Educación, n.º 14. pp. 157-175. ISSN: 1698-7799
- Barbero, M (1990). Teoría, investigación, producción en la enseñanza de la comunicación. Revista Dia-logos de la Comunicación No 28, FELAFACS, Lima.
- Barbero, M (1990). La Comunicación desde las prácticas sociales. Cuadernos de Comunicación y Prácticas sociales. Universidad Iberoamericana, México.
- Barro del Castillo Irene y Gonzalez, J. (2010). El estudio de casos. Metodos de investigacion educativa., 1-18.
- Becerril, S. (1999). Comprender la práctica docente. Categorías para una interpretación científica. Mexico: ISBN 968-856-640-3.
- Betancourth, V. (2013). La práctica docente y la realidad en el aula. Criterios, 101-117.
- Bisquerra, R. (2009). Metodología de la investigación educativa. Ed : La Muralla S.A.
- Bronislaw, B. (1984). Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas. Paris: Nueva Visión. ISBN 950-602-224-7.
- Calveiro, P (2006) Los usos políticos de la memoria. Clacso. Buenos Aires.
- Campoy, T. (2009). Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación. Capítulo 10 Técnicas e instrumentos de recogida de datos. Madrid: EOS.
- Castoriadis, C. (1993). La institución imaginaria de la sociedad. . Buenos Aires: Tusquets.
- Castro, A., & Claudia, M. (2015). Los Derechos de los niños: Construcción de sentidos a través de narraciones digitales. Bogotá.

- Copello, L (2010). El sentido del trabajo. Logo Foro.
- Cummins, J. &. (1986). Bilingualism in Colombia. New York: Longman.
- Da putte, J. V. (2009). ¡Un bilingüismo de calidad para Colombia! Palabra Maestra.
- De Mejía, A. M. (2009). las representaciones pedagógicas sobre el bilingüismo. Palabra Maestra.
- Diaz, A. &. (2008). La formación integral: una mirada pedagógica desde los docentes. Bogota, Colombia: Número 12. ISSN 0123-4641.
- Díaz, A. (2009). La formación integral: una mirada pedagógica desde los. Colomb. Appl. Linguist. J., 7-26.
- Diaz, C. &. (2015). Docentes de ingles de primaria, secundaria y terciaria> Sus creencias pedagogicas sobre sus estudiantes. Educacion #39, 43-62.
- Diaz, R. &. (1986). La produccion de sentido> un aspecto de la construccion de las relaciones sociales. Mexico: Nueva Antropologia Vol IX, N 13.
- Duarte, D. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. Estudios Pedagogicos, 97-113.
- Durkheim. E. (2004). Representações individuaise representações coletivas. En Sociologia eFilosofia (pp. 9-46, F. Dias de Andrade, trad.).São Paulo: Ícone Editora. (Trabajo originalpublicado en 1898).
- Firth, A. (2010). Etnometodologia. Discurso y Sociedad. Vol 4 .United Kingdom: Newcastle University.
- Foucault, M. (1978). Microfísica del poder. Madrid: La Piqueta.
- Gonzalez, R. (2008). Sujeto y subjetividad: Algunos dilemas actuales. Sao Pablo.
- Gonzalez, R. (2011). La subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. .
- Gonzalez-Rey, F. (2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva historico-cultural: un camnio hacia una nueva definicion de subjetividad. Universitas Psychologica Vol 9. , 241-253.
- Gonzalez-Rey, F. (2008) Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. Centro Universitario de Brasilia, Brasil.
- Herrera, T., & Suárez, E. (2014). El ambiente de aprendizaje del inglés como lengua extranjera y el comportamiento de los estudiantes entre los nuevo y doce años de edad de la fundación ASE. 2014.
- Habermas, J. (1987) “Teoría y práctica; Teoría y praxis. Estudios de filosofía social”. Tecnos, Madrid.

- Habermas, J. (1987) "Teoría de la acción comunicativa. Volumen 1: Racionalidad de la acción y racionalización social". Taurus, Madrid.
- Huergo, J. (2008). ¿Cómo se relacionan Comunicación y Educación?. Revista de Educación, Mineduc, Santiago de Chile, edición N° 333.
- Huergo, J. (2006). Comunicación - Educación: Ámbitos, prácticas y perspectivas.
- Huergo, J. (2000) Cultura Escolar, Cultura Mediática/ Intersecciones. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Hunderwesser. (2010, diciembre). La paradoja de Hunderwesser. Retrieved from maricarmenvillares.blogspot.com/2010/12/hundertwasser-y-sus-cinco-pieles.html
- Kaplun, M. (1992). A la educación por la comunicación. Santiago de Chile: Unesco OREALC.
- Kaplun, M. (1998). Una pedagogía de la comunicación. Proyecto didáctico Quirón. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Labaree, D. (1992). Power, Knowledge, and the Rationalization of Teaching: A Genealogy of the Movement to Professionalize Teaching. Harvard Educational Review. Vol. 62, N° 2. 141 La educación como factor esencial del desarrollo económico y social, Lectura, escritura. Recuperado el 14 de septiembre de 2008, del sitio Web de Universidad de Antioquia. Facultad de Educación, Vicerrectoría de Docencia: http://huitoto.udea.edu.co/educacion/lectura_escritura/estrategias.html
- Lopez, A. (2011). La transición al bilingüismo. In A. -M. De Mejía Truscott, Bilingüismo en el Contexto Colombiano . Iniciativas y perspectivas en el Siglo XXI (p. 470). Bogotá: Universidad de Los Andes, ISBN/ISSN: 978-958-695-560-7.
- Mackey, W. (1970). The description of bilingualism in Fishman J, Reading in the sociology of language. La Haya.
- Marco, A. (1993). Bilingüismo y Educación. Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, No 18 Septiembre, 175-185.
- Marco, A. (1993). Bilingüismo y Educación. Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, No 18 Septiembre, pp. 175-185.
- Martínez, M. (1998). La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico – práctico, 3ra edición. México : Trillas.
- Martínez, N. (2002). DE LA TEORÍA PEDAGÓGICA A LA PRÁCTICA ESCOLAR. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, 10-32.
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. Pensamiento y Gestión., 165-193.
- Mendez, J. (2013). Método Fenomenológico. Universidad Fermín Toro. Venezuela.

- Merton, R. K. (1973). The sociology of science: theoretical and empirical investigations. Philadelphia.
- Morabes, P. (2001) Comunicación/Educación: trayectorias y representaciones en los docentes y sus propuestas escolares en Revista Oficios Terrestres, 9/10. Ediciones de Periodismo y Comunicación. La Plata.
- Morabes, P. &. (2014). Problemáticas emergente y Líneas de investigación en Comunicación/Educación> Algunas reflexiones iniciales ante la implementación de políticas públicas de inclusión educativas en Argentina. Argentina: Alaic.
- Morin, E. (1998). La interacción social: cultura, instituciones y comunicación. México: Gedisa.
- M.E.N (2014). Plan Nacional de Bilingüismo 2015-2025.
- Consejo de Europa. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. ISBN: 84-667-1618-1
- Oliveira, I. (1997). Educomunicación. Revista Latinoamericana de Comunicación.
- Orozco, L. (2002). La formación integral como base para definir estrategias de un pensamiento lúcido y pertinente. En: Revista Debates, Universidad de Antioquia, No 32, 26-38
- Palma, V. & Díaz, L. (2011). La investigación fenomenológica y Edmund Husserl. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Parra, G. (2000). Bases epistemológicas de la educomunicación. Definiciones y perspectivas de su desarrollo. . Quito, Ecuador: ABYA-YALA.
- Raba, J. G. (2014). La formación del docente de lengua extranjera en la intersección entre política, teoría y práctica educativas. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Rodríguez, J. G. (2006, Septiembre 28). La construcción del Sentido en el Aula. 5. Bogotá, Colombia. Retrieved from UNAL: http://www.humanas.unal.edu.co/iedu/files/7713/1418/7288/Construcc_sentido_aula_JGRodrig2006CE2011.pdf
- Romero, G. (2008). Representaciones sobre prácticas pedagógicas en estudiantes del profesorado en Educación inicial. Mendoza.
- Rosental, M., & Ludin, P. (1999). Diccionario filosófico. Bogotá.
- Sierra, I. C. (2008). La gestión de ambientes de aprendizaje y el desarrollo de Competencias. . Bogotá: Alfa Editores, Comunicación Estratégica.
- Stake, R. (1999). Estudio de Caso.

Subero, D. (2017). El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano / Working Papers on Culture, Education and Human Development Universidad de Girona. ISSN 1699-437X | Volumen 13, Número 2 (Junio)

Taylor, C. (2002). Modern social imaginaries. Public Culture, 91-124.

Taylor, C. (2006). Imaginarios sociales modernos. Barcelona: Paidós Básica.

Touraine, A. (1999). ¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes. .

Truscott de Mejia, A.-M. &. (2006). Lineamientos para la educacion bilingue en Colombia: Hacia una Politica Coherente. Bogota: Centro de Investigacion y Formacion en Educacion, Universidad de Los Andes.

Vargas, J. (2007). Sentido y significado de la experiencia pedagogica. Revista Educacion y Ciudad No 12. Instituto para la investigacion educativa y el desarrollo pedagogico.

Vygotsky, L. (1968). Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre.

Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and Speech. The collected works of L. S. Vygotsky (Vol. I, pp. 43-285). New York: Plenum Press.

Vizer. (2006). Mediaciones sociales. Revista UCM de Ciencias Sociales y de la Comunicacion.

Anexo A. Formato de Encuesta

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA EN CONVENIO UNIMINUTO

Estimado docente agradezco su tiempo y solicito amablemente su colaboración para responder de la forma más sincera a las siguientes preguntas. Sus respuestas serán el insumo necesario para desarrollar un proceso de investigación en el área de la enseñanza y aprendizaje del inglés.

1. Nombre: _____
2. Edad: _____
3. Seleccione su último nivel de estudios (graduado)
 - a. Pregrado en Licenciatura
 - b. Pregrado en otra área
 - c. Especialización
 - d. Maestría
 - e. Doctorado
4. Nivel de Competencia en Inglés de acuerdo al último Examen o Certificación Internacional.
 - a. No tengo ninguna Certificación Internacional.
 - b. A1 – A2
 - c. B1 - B2
 - d. C1 - C2
5. Labora en una institución
 - a. Pública
 - b. Privada
 - c. En ambas
6. ¿Cuántos años de experiencia tiene usted en la enseñanza de lenguas?

7. En qué tipo de educación usted se desempeña actualmente. Seleccione las que corresponda.
 - a. Educación Básica Primaria (1° - 5°)
 - b. Educación Básica Secundaria (6° - 9°)
 - c. Educación Media (10° -11°)
 - d. Educación para el trabajo y desarrollo humano / Educación Informal
 - e. Educación Universitaria (carreras técnicas profesionales, tecnológicas, pregrados, posgrados)
8. ¿cómo recuerda usted que le enseñaron inglés?

9. ¿Cree usted que la anterior forma de aprender y enseñar fue adecuada?

- a. Si
- b. No

Porqué:_____

10. ¿Cuál es su ideal de formación para la enseñanza de las lenguas?

11. En sus clases para enseñar o explicar diferentes temas, usted habla inglés en un....

- a. 100%
- b. 80%
- c. 60%
- d. 50%
- e. 40% o menos

12. ¿Cuál es la razón principal por la cual utiliza el anterior porcentaje del uso de inglés en sus clases?

13. ¿Usted orienta su enseñanza de acuerdo a los lineamientos curriculares, planes institucionales?

- a. Siempre
- b. Casi siempre
- c. A menudo
- d. Nunca

14. ¿Por qué cree usted que los estudiantes Colombianos no aprenden inglés?

15. ¿De qué manera el Plan Nacional de Bilingüismo ha afectado la planeación de sus clases?
